Le professionnalisme dans les écoles

L'ÉLABORATION ET L'APPLICATION DE L'ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ÉDUCATEURS CERTIFIÉS DANS LES CONSEILS SCOLAIRES DE L'ONTARIO

Rapport non technique

STEPHEN B. LAWTON, enquêteur principal
EDWARD S. HICKCOX
KENNETH A. LEITHWOOD
DONALD F. MUSELLA

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette étude reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.

Sean Conway, ministre

Ontario
Ministère de l'Éducation

86-06612/

L'ÉLABORATION ET L'APPLICATION DE L'ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ÉDUCATEURS CERTIFIÉS DANS LES CONSEILS SCOLAIRES DE L'ONTARIO

Rapport non technique

STEPHEN B. LAWTON, enquêteur principal
EDWARD S. HICKCOX
KENNETH A. LEITHWOOD
DONALD F. MUSELLA

Ce projet a été subventionné sous contrat
par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Cette étude reflète l'opinion des auteurs et ne correspond
pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.

Sean Conway, ministre

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario

On peut en commander d'autres exemplaires aux adresses suivantes:

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario) M5S 1V6

Les commandes de moins de 30,00 $ doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste fait à l'ordre de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Services des publications
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est 807) Demandez le Zénith 67200 au téléphoniste.
Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Éditions de l'Université d'Ottawa
Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Les chèques ou mandats de poste doivent être faits à l'ordre des Éditions de l'Université d'Ottawa.

ONO 4217

Données de catalogage avant publication (Canada)

Lawton, Stephen, B.
L'élaboration et l'application de l'évaluation du rendement des éducateurs certifiés dans les conseils scolaires de l'Ontario, rapport non technique

Traduction de: Development and use of performance appraisal of certificated education staff in Ontario school boards, v. 4 Non-technical report.
ISBN 0-7729-1552-0

1. Enseignants--Évaluation--Ontario. I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.

LB2838.D4814 1986 371.1'44'09713 C86-099683-2

TABLE DES MATIÈRES

ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX iv

REMERCIEMENTS v

I INTRODUCTION 1

II MÉTHODES 6

III CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES 9

IV DÉFINITIONS 13

V PRÉPARATION DE L'ÉVALUATION 17

VI RECUEIL DES DONNÉES 25

VII EFFET DE L'ÉVALUATION 32

VIII ÉVOLUTION DES POLITIQUES 36

IX MODALITÉS DES SYSTÈMES ET RÉSULTATS OBTENUS 37

X RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS 41

ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

Illustration	1	Modèle de systèmes d'évaluation du rendement	2
Tableau	1	Répartition des diverses catégories de répondants selon leur âge	9
	2	Répartition des diverses catégories de répondants selon le diplôme le plus élevé	10
	3	Nombre moyen de personnes placées "sous observation" entre septembre 1981 et mai 1983, selon le type de conseil scolaire	11
	4	Nombre moyen de personnes congédiées pour rendement insatisfaisant entre septembre 1981 et mai 1983, selon le type de conseil scolaire	12
	5	Degré d'amélioration du rendement des enseignants suite à l'évaluation, selon les enseignants eux-mêmes et les surintendants	33
	6	Degré d'amélioration du rendement des directeurs d'école suite à l'évaluation, selon les directeurs d'école eux-mêmes, les enseignants et les directeurs de l'éducation....	34

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un projet de recherche de grande envergure, comme cette étude de l'évaluation du rendement dans les conseils scolaires de l'Ontario, repose sur les contributions d'un grand nombre de collaborateurs. Nous nous contenterons donc de remercier, sans les nommer, à cause de leur nombre imposant et pour respecter leur anonymat, les cinq mille enseignants, directeurs d'école, conseillers, surintendants, directeurs de l'éducation et conseillers scolaires des trente conseils scolaires qui ont répondu à nos questionnaires. Nous remercions également les administrateurs de plus de cent conseils scolaires qui nous ont communiqué leurs politiques d'évaluation actuelles. Enfin, nous remercions les neuf conseils scolaires qui ont consenti à faire l'objet d'études de cas (y compris le conseil scolaire qui nous a permis de faire l'essai de nos méthodes de recherche).

Nous remercions les membres du groupe consultatif nommés par le ministère de l'Éducation : Bruce Archer, Noel Clark, Bert Chalmers, Sandra Gaskell, Robert Lefebvre et Mike Prokopich. Les conseils prodigués par les membres du groupe consultatif ont facilité les travaux de l'équipe de chercheurs au cours des deux années qu'a duré l'étude. Peter Nightingale, de la Direction de la recherche et de l'information du ministère de l'Éducation, a joué un rôle particulièrement apprécié à titre d'agent de supervision du projet et de président du groupe consultatif.

Beaucoup de personnes ont contribué aux travaux de recherche. Entre autres, signalons les efforts de Mary Stager, agent de recherche à temps plein pour ce projet, qui a coordonné toutes les activités de recherche, dont les enquêtes par questionnaires, les études de cas et la rédaction des rapports, en plus de mener des entretiens pour les études de cas et d'effectuer les analyses statistiques des données du questionnaire exposées dans le Volume 2 du rapport technique. En outre, Mme Stager est l'auteur du chapitre concernant les politiques d'évaluation du Volume 1 du rapport technique. Mme Stager a bénéficié des compétences de deux autres agents de recherche à temps partiel : Monique Bélanger, qui a traduit les questionnaires en français et a mené les entretiens avec les éducateurs franco-ontariens, et Nancy Watson, qui a mené beaucoup d'entretiens pour les études de cas.

Deux assistants diplômés, nommés par le Département de la gérance en éducation de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, ont effectué des analyses spéciales : David To a analysé les données obtenues grâce au questionnaire préliminaire et Susan Sydor a résumé les réponses aux questions ouvertes des questionnaires adressés aux directeurs de l'éducation et aux surintendants.

Les services de secrétariat du projet ont été assurés par Elaine Tanenzapf, qui a organisé et administré le questionnaire préliminaire, Loukritia Prattas, qui a transcrit une large part des notes prises lors des entretiens, Monique Nicole, qui a dactylographié les questionnaires en français, Jan Swanson, qui a collaboré à la dactylographie du manuscrit final, et Elizabeth Fear, la secrétaire du projet, qui a transcrit les notes, tapé les rapports provisoires et préparé les manuscrits des rapports finaux. En outre, aidée de Paul Chau et de John Chen, deux élèves d'école secondaire employés à temps partiel durant l'été 1983, Mme Fear s'est chargée de l'introduction de la plupart des données, ainsi que de l'édition des fichiers en préparation de l'analyse. La qualité du travail évidente dans le présent rapport reflète de sa part une conscience professionnelle qui mérite tout notre respect et notre appréciation.

I. Introduction

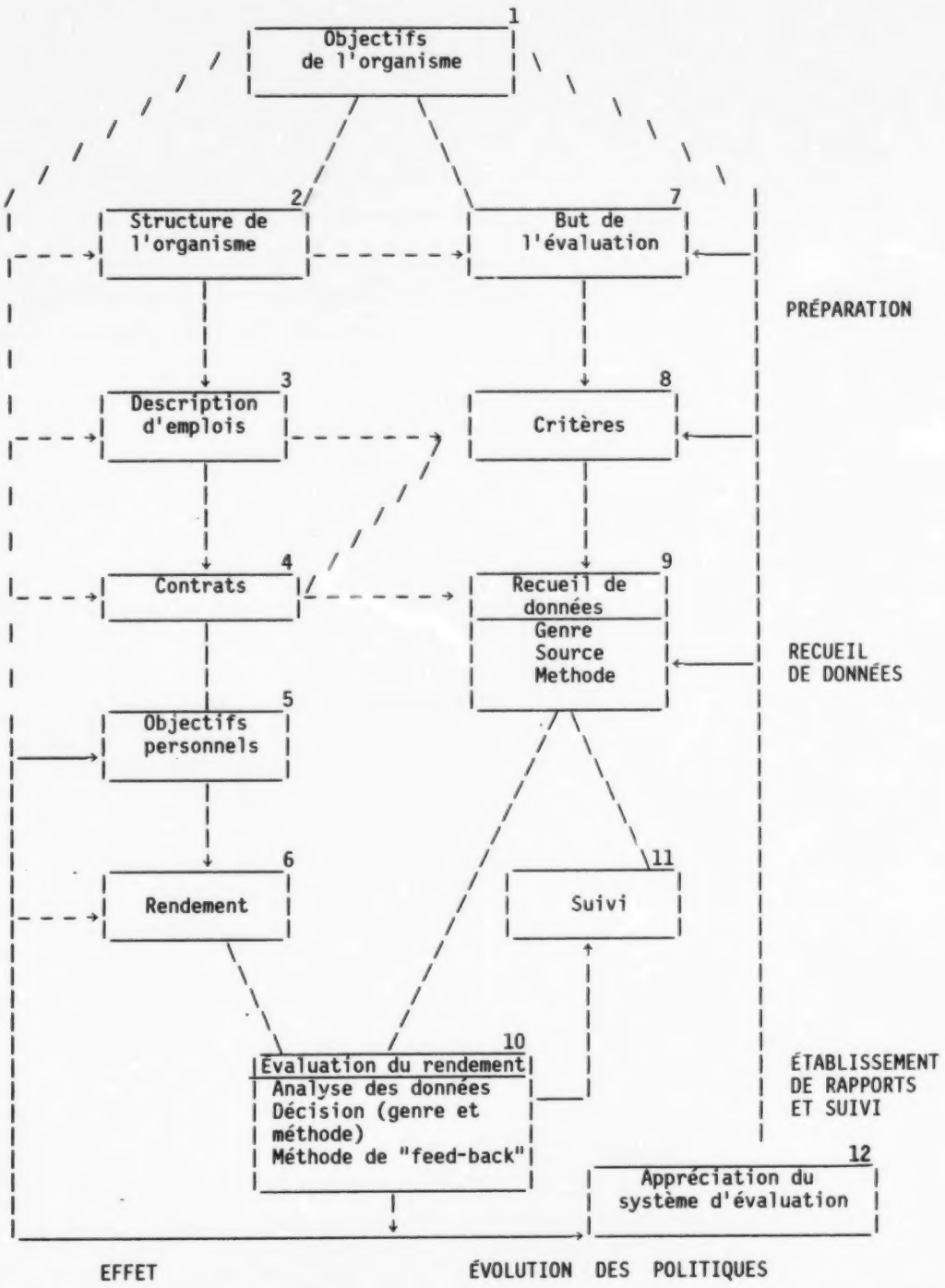
Ce rapport est un résumé des résultats d'une grande étude sur les politiques et les procédures d'évaluation du rendement ayant cours actuellement dans les conseils scolaires de l'Ontario. L'étude, d'une durée de deux ans, a été surtout orientée sur les méthodes d'évaluation des éducateurs certifiés de l'Ontario, c.-à-d. les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers, les surintendants et les directeurs de l'éducation.

On a cherché les réponses aux quatre questions de base suivantes : quelles politiques d'évaluation du rendement ont été adoptées par les conseils scolaires de l'Ontario? Dans quelle mesure ces politiques ont-elles été mises en oeuvre? Quelles sont les méthodes d'évaluation les plus efficaces? Enfin, quels procédés les conseils scolaires utilisent-ils pour élaborer et mettre en oeuvre leurs politiques d'évaluation du rendement? Les pages suivantes contiennent des renseignements qui tentent de répondre à ces questions, ou du moins d'éclairer certains des points sous-jacents qui s'y rapportent.

Afin de composer des cadres pour la formulation des questions spécifiques à poser aux répondants et de faciliter l'analyse et la présentation des renseignements obtenus, nous nous sommes fondés sur un modèle conceptuel (voir illustration 1). Ce modèle est basé sur la théorie voulant que les systèmes d'évaluation du rendement soient la conséquence des objectifs fixés par un organisme.

Figure 1

Modèle de systèmes d'évaluation du rendement



À partir de ces objectifs de l'organisme, on élabore les buts visés par l'évaluation du personnel. Idéalement, on dresse une liste des buts ainsi élaborés, tout en stipulant les critères servant à déterminer si ces buts ont été atteints. Des renseignements sont recueillis et l'on effectue une enquête, ou évaluation. En outre, dans un système idéal, la personne évaluée est mise au courant des résultats de son évaluation, c'est ce que l'on appelle "suivi" dans la présente étude.

L'évaluation du personnel est généralement effectuée dans le contexte de l'organisme, du moins dans les écoles de l'Ontario. Ainsi, lors de tout examen de l'évaluation, il faut tenir compte de la structure de l'organisme en question, des descriptions d'emplois et des contrats, facteurs qui affectent tout le système d'évaluation même. En outre, comme chaque personne a des objectifs personnels dans le contexte de son travail, le rendement de la personne en question ne se limite pas à la description de l'emploi ou des objectifs fixés par l'organisme. De plus, dans un cadre idéal, le système d'évaluation en soi doit être lui-même continuellement réexaminé.

Ainsi, le présent document vient comparer les systèmes d'évaluation en vigueur dans les écoles de l'Ontario au modèle idéal présenté à l'illustration 1. L'objectif principal du rapport se résume toutefois à décrire la situation plutôt qu'à prescrire, et à porter les questions dignes d'un examen approfondi à l'attention des personnes chargées d'établir les politiques. Ainsi, nous oeuvrons à partir d'un modèle idéal à objectif restreint, que nous avons sélectionné afin de disposer nos données selon un certain ordre, dans le but de mettre en valeur les résultats importants qui découlent de cet ensemble extrêmement compliqué d'interactions humaines que comprennent les systèmes d'évaluation du rendement des écoles de l'Ontario. L'une des raisons principales des difficultés associées à l'évaluation du personnel se résume à l'interaction humaine intensive du procédé en question, et de la possibilité de carrières ruinées à la suite d'une décision négative concernant le rendement d'un individu.

Les chercheurs ont employé trois méthodes pour recueillir les renseignements. (Le chapitre suivant les expose plus en détail.)

1. Analyse des politiques et des procédures. On a demandé aux conseils scolaires de la province de fournir tous les documents qu'ils avaient élaborés sur l'évaluation du rendement pour toutes les catégories d'éducateurs. Ces renseignements ont ensuite subi une analyse.

2. Enquête. Trente conseils scolaires ont été sélectionnés pour l'échantillon. On a demandé aux éducateurs ainsi qu'aux conseillers scolaires en question de répondre à un questionnaire approfondi. Parmi les répondants, on comptait 4 092 enseignants et plus d'un millier de personnes des autres catégories. L'échantillon comprenait deux conseils scolaires desservant une grande proportion de francophones.

3. Études de cas. Huit conseils scolaires ont été sélectionnés pour la réalisation des entretiens intensifs sur les lieux. Ces visites nous ont permis d'analyser avec plus de précision comment le personnel de ces écoles perçoit l'évaluation. L'un des conseils scolaires comptait de nombreux francophones, qui ont été interviewés en français.

Toutes ces activités ont entraîné l'accumulation d'une vaste quantité de renseignements, probablement sans précédent dans ce domaine.

Trois autres rapports ont également été publiés à partir de cette étude : les données de l'enquête sont incluses dans un rapport technique très complet; les études de cas individuelles sont présentées dans un deuxième rapport technique; enfin, l'analyse des documents, accompagnée d'une synthèse des données de l'enquête et des études de cas, se trouve dans le troisième rapport. Le présent rapport, moins formel et plus bref, est un rapport non technique.

Le traitement du sujet, tiré en grande partie du modèle conceptuel présenté à l'illustration 1, est le suivant :

1. Préparation. La préparation à l'évaluation du rendement comprend quatre étapes principales : l'amorce de l'évaluation, la détermination des buts, des critères et des standards. L'amorce comprend les avis adressés aux personnes à évaluer, ainsi que l'organisation de rencontres préliminaires précédant l'évaluation. Les buts peuvent correspondre à certaines décisions à prendre (p. ex., accorder ou non un poste permanent). Les critères se rapportent aux qualités ou au comportement; certains d'entre eux sont assez complexes, comme la gérance de la salle de classe, tandis que d'autres sont facilement mesurables, comme la ponctualité. Les standards se rapportent aux attentes établies pour les critères.

2. Recueil des données. Cette catégorie comprend autant les sources que les genres de renseignements recueillis, les personnes qui recueillent ces renseignements et le temps consacré à ce travail. Par exemple, nous précisons combien de fois les enseignants sont observés en vue d'une évaluation.

3. Établissement de rapports et suivi. Nous précisons ici quels sont les rapports fournis, leurs destinataires de même que les lecteurs secondaires et toutes les autres activités de suivi, comme l'élaboration de plans d'amélioration, qui en découlent.

4. Évolution des politiques. Nous analysons le processus d'élaboration des politiques (y compris une énumération des participants), les activités qui entrent dans leur mise en oeuvre, la révision des politiques et leur degré de précision. Il faut faire une distinction importante en matière

d'évolution des politiques entre celles qui distinguent les buts administratifs des buts de perfectionnement et celles qui utilisent les mêmes procédures sans égard aux buts visés.

5. Effet des politiques. Cette section se rapporte au respect des politiques, aux efforts déployés pour les mettre en oeuvre et à leurs conséquences pour les personnes visées.

6. Efficacité. Cette section discute des facteurs relatifs à l'efficacité des systèmes d'évaluation, et vient conclure cette partie du rapport.

L'évaluation des éducateurs professionnels fait l'objet de nombreuses discussions depuis plusieurs années, en Ontario et dans d'autres régions canadiennes et américaines. Cependant les questions principales s'y rapportant prennent une importance particulière en Ontario à l'heure actuelle. En effet, en plus de l'assentiment général parmi les éducateurs et le public concernant l'importance de contrôles plus serrés, on songe à la baisse des effectifs scolaires et à la conjoncture économique peu reluisante. Ces conditions ont permis aux questions d'évaluation de conserver l'intérêt du public depuis longtemps et on enregistre sans doute actuellement un appui plus soutenu que jamais en ce qui concerne la solution aux problèmes plus difficiles de mise en oeuvre de méthodes d'évaluation efficaces.

L'une des principales conclusions de notre rapport montre d'ailleurs que, bien qu'on en sache déjà très long sur ce qui fait l'efficacité des politiques et des procédures d'évaluation, beaucoup de conseils scolaires de l'Ontario n'ont pas encore mis en oeuvre de façon régulière ce genre de procédures.

II. Méthodes

Les rapports techniques contiennent des descriptions et des commentaires complets relatifs aux méthodes utilisées au cours de l'étude. Voici quelques détails pertinents sur les méthodes employées.

Politiques et procédures

À l'automne 1982, nous avons expédié aux directeurs de l'éducation des 187 conseils scolaires de l'Ontario des lettres réclamant les textes des politiques, des directives et autres documents d'évaluation du rendement utilisés dans leur conseil. Nous leur avons aussi demandé de répondre à un questionnaire préliminaire concernant les effectifs scolaires, la chronologie des politiques adoptées et d'autres renseignements similaires. Les premières réactions nous ont poussés à limiter nos demandes aux 77 conseils de l'éducation publique et aux 49 conseils d'écoles catholiques séparées de la province. Dès janvier 1983, après un certain suivi, nous avions obtenu des réponses de tous les conseils, à l'exception de deux conseils scolaires publics et de cinq conseils d'écoles séparées.

La quantité de renseignements fournis par les conseils variait considérablement. Nous estimons cependant que nous détenons un échantillon complet de documents se rapportant à l'évaluation du rendement de la part de presque toutes les circonscriptions scolaires de l'Ontario.

Enquête

Nous avons décidé de mener notre enquête dans certains conseils qui avaient répondu à notre demande de renseignements concernant les politiques et les procédures. Trente conseils scolaires ont été choisis pour cet échantillon, selon des critères traditionnels : la région, l'orientation publique ou séparée, l'importance, et le système d'évaluation. Parmi ces trente conseils participants, on retrouve deux conseils scolaires desservant une population francophone importante.

Une fois la sélection effectuée, nous avons ensuite entamé un processus élaboré en vue de déterminer les écoles répondantes au sein de chaque conseil. À l'aide de l'Annuaire de l'administration scolaire de 1982-1983, nous les avons choisies, de façon aléatoire, au sein des conseils de l'échantillon.

À partir des lignes cadres, d'autres études et de l'expérience des enquêteurs, nous avons rédigé des questionnaires détaillés à l'intention des enseignants, des directeurs d'école, des surintendants, des directeurs de l'éducation et des conseillers scolaires. Nous avons ensuite mis ces questionnaires à l'essai au sein d'un conseil scolaire, essai qui a ensuite fait l'objet d'une analyse par l'équipe d'enquêteurs.

Nous avons expédié les questionnaires à tous les conseils scolaires de l'échantillon. Dans les écoles élémentaires et secondaires comptant moins de quarante enseignants, le questionnaire a été adressé à tous les enseignants. Nous avons également fait parvenir les questionnaires à tous les directeurs d'école (sauf quelques exceptions), tous les surintendants, tous les directeurs de l'éducation, de même qu'à quelques conseillers scolaires de chaque conseil. Sauf quelques exceptions, nous avons systématiquement répété ce procédé pour obtenir la participation de 5 655 enseignants, de 1 211 directeurs d'école, de 214 surintendants, de 30 directeurs de l'éducation et de 150 conseillers scolaires. Pour les deux conseils scolaires desservant des populations en grande partie francophones, nous avons expédié des questionnaires en français aux enseignants, directeurs d'école et conseillers scolaires, tandis que des questionnaires en anglais ont été distribués aux directeurs de l'éducation et aux surintendants, ainsi qu'à quelques enseignants et directeurs d'école anglophones.

En ce qui concerne le questionnaire en anglais, 4 092 enseignants l'ont rempli, soit un taux de participation de 72,2 pour cent; 139 enseignants ont rempli le questionnaire en français, soit un taux de participation de 69,2 pour cent. Du côté des conseils scolaires anglophones, 33 pour cent des répondants enseignaient à l'école publique élémentaire, 36 pour cent à l'école publique secondaire et 31 pour cent dans des écoles séparées.

Nous avons reçu 879 questionnaires remplis par des directeurs d'école, soit un taux de participation de 73 pour cent. Parmi ceux-ci, 51 pour cent provenaient d'écoles élémentaires publiques, 37 pour cent d'écoles séparées et 12 pour cent d'écoles secondaires publiques.

Pour les surintendants, nous avons reçu 114 questionnaires remplis, soit 53 pour cent des questionnaires expédiés, en provenance de 13 conseils scolaires publics et de 12 conseils d'écoles séparées.

Vingt-six directeurs de l'éducation ont également participé à l'enquête, soit un taux de 87 pour cent; 14 d'entre eux relevaient de conseils scolaires publics et 12 de conseils d'écoles séparées.

Beaucoup de détails et d'explications sont disponibles concernant toutes les méthodes utilisées pour le recueil des données. Nous estimons que cet échantillon représente adéquatement la province en général, en ce qui concerne toutes les tailles et types de conseils scolaires, de même que les catégories d'éducateurs. Nous nous sommes également efforcés d'inclure des répondants de langue française. De plus, le nombre de répondants, particulièrement pour les catégories des enseignants et des directeurs d'école, garantit la validité des résultats.

Études de cas

Les analyses de documents et les enquêtes par questionnaire, bien que très utiles dans certains secteurs d'enquête, s'avèrent néanmoins limitées. Pour obtenir des renseignements plus complets, huit études de cas ont été effectuées parmi des conseils scolaires de l'échantillon original, dont un conseil où la langue d'enseignement est le français. Ces recherches ont été faites grâce à des visites de plusieurs jours sur les lieux effectuées par deux enquêteurs, dont un des enquêteurs principaux, afin de ménager des entretiens approfondis avec toutes les catégories d'éducateurs.

Les données ainsi recueillies sont analysées et présentées dans huit rapports individuels. Ces renseignements assez spéciaux comprennent des documents relatifs à l'évaluation des conseillers, un type de renseignements qui ne figure ni dans les questionnaires ni dans l'analyse des documents.

En général, cette étude est de nature exploratoire, et chaque étape procédait à partir de l'étape précédente. Premièrement, nous avons demandé à tous les conseils scolaires de l'Ontario qu'ils nous communiquent leurs politiques d'évaluation du rendement des enseignants, des directeurs d'école, des surintendants et des directeurs de l'éducation. Deuxièmement, nous avons analysé ces politiques afin d'établir une typologie, c'est-à-dire les lignes cadres décrites plus tôt. Troisièmement, nous avons établi la fréquence des divers éléments dans les politiques pour ensuite procéder à la rédaction de questionnaires découlant de cette typologie; ces derniers ont été expédiés à des écoles de différentes sortes, où des politiques d'évaluation variées sont en vigueur. Cinquièmement, les données statistiques ont été analysées et huit conseils scolaires ont été choisis pour les études de cas, afin d'examiner plus avant les détails d'élaboration des procédés qui ne pouvaient être adéquatement recueillis à l'aide de questionnaires. Enfin, nous avons rédigé les rapports décrivant les résultats obtenus.

III. Caractéristiques démographiques

Voici un bref examen des caractéristiques des répondants aux questionnaires. L'importance de ces renseignements consiste à nous permettre de juger si les répondants représentaient ou non la population totale. (Nous estimons qu'ils la représentaient.) En outre, plusieurs des caractéristiques sont intéressantes, car elles sont une indication des attitudes vis-à-vis de l'évaluation.

Âge

Comme on peut s'y attendre, l'âge des répondants a tendance à augmenter avec le niveau hiérarchique du poste qu'ils occupent (voir tableau 1). Le tableau ne précise cependant pas les différences entre les répondants des écoles publiques et ceux des écoles séparées : ces derniers sont en général un peu plus jeunes. Par exemple, 23 pour cent des enseignants des écoles séparées ont 30 ans ou moins, contre 12 pour cent seulement dans les écoles publiques. De même, 10 pour cent des directeurs d'écoles séparées ont 35 ans ou moins, contre seulement 2 pour cent des directeurs d'écoles élémentaires publiques.

Tableau 1

Répartition des diverses catégories de répondants selon l'âge (%)

Âge	Enseignants (n = 4 040)	Directeurs d'école (n = 876)	Surintendants (n = 113)	Directeurs de l'éducation (n = 26)	Conseillers scolaires (n = 75)
20 à 25 ans	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
26 à 30 ans	12,5	0,3	0,0	0,0	1,3
31 à 35 ans	24,7	4,5	2,7	0,0	12,0
36 à 40 ans	23,7	15,9	7,1	3,8	10,7
41 à 45 ans	15,0	33,7	19,5	11,5	24,0
46 à 50 ans	9,2	19,9	30,1	26,9	14,7
51 à 55 ans	6,9	18,2	23,9	46,2	20,0
56 à 60 ans	3,3	6,7	15,0	7,7	6,7
61 à 65 ans	1,4	0,9	1,8	3,8	8,0
plus de 65 ans	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7

Orientation

Soixante-dix pour cent des enseignants répondants étaient des enseignants en salle de classe et les autres étaient soit chefs de section, directeurs d'école adjoints ou conseillers pédagogiques enseignant également. Cinquante pour cent des directeurs d'école travaillaient dans des écoles élémentaires publiques, 12 pour cent dans des écoles secondaires publiques et 37 pour cent dans des écoles séparées.

Diplômes

Le tableau 2 illustre les diplômes des participants.

Tableau 2

Répartition des diverses catégories de répondants selon le diplôme le plus élevé (%)

Diplôme le plus élevé	Enseignants (n = 4 028)	Directeurs d'école (n = 878)	Surintendants (n = 113)	Directeurs de l'éducation (n = 26)
Brevet d'enseignement, sans diplôme	19,4	1,0	0,9	0,0
B.A. ou B.Sc.	59,7	29,5	14,2	19,2
M.Ed., M.A., M.Sc. ou M.B.A.	12,7	67,5	76,1	73,1
D.Ed. ou Ph.D.	0,4	0,5	3,5	7,7
Autre	7,7	1,5	5,3	0,0

La plupart des répondants sans diplôme travaillaient dans des écoles élémentaires. En général, les répondants d'écoles secondaires détenaient des diplômes plus élevés. Selon la tendance actuelle, contrairement à celle d'il y a vingt ou trente ans, de plus en plus d'enseignants de toutes les catégories détiennent au moins un B.A. ou un B.Sc., et nous pouvons prédire une augmentation du nombre des enseignants détenant une M.Ed. ou l'équivalent, au cours des années à venir.

Sexe

Sur l'ensemble de l'échantillon, 40,3 pour cent des enseignants répondants étaient des hommes. Dans les écoles élémentaires publiques, la proportion était de 26,8 pour cent, dans les écoles secondaires publiques, de 65,7 pour cent, et dans les écoles séparées, de 25,4 pour cent. En outre, 87,7 pour cent des directeurs d'école étaient des hommes, comme 96,5 pour cent des surintendants et tous les directeurs de l'éducation de l'échantillon. (Dans la province, il n'y a que trois conseils scolaires dont les directeurs de l'éducation sont des femmes.)

Contrats

Une proportion de 92,5 pour cent des enseignants détenaient des contrats permanents, tout comme 93,6 pour cent des directeurs d'école. Aux échelons plus élevés, les contrats d'un certain terme étaient plus courants, et l'on dénombrait 15,9 pour cent des surintendants et 23,1 pour cent des directeurs de l'éducation nommés dans ces conditions.

Éducateurs "sous observation" ou congédiés

Nous avons recueilli certaines données auprès des directeurs, au sujet des éducateurs "sous observation" ou congédiés à la suite d'une évaluation du rendement. Selon les résultats que nous avons obtenus, ce sont des cas très rares. En effet dans les conseils scolaires typiques, il y a un ou deux enseignants placés "sous observation" par an et un directeur d'école à peu près tous les deux ans. Il n'existe pratiquement pas d'évaluation négative des surintendants. Les congédiements résultant d'un rendement insatisfaisant sont encore plus rares, ne se produisant qu'une fois par an pour les enseignants et une fois tous les cinq à dix ans pour les directeurs d'école, dans un conseil scolaire typique. Les griefs, les appels et les poursuites judiciaires résultant d'évaluations du rendement semblent ne se produire qu'une fois tous les cinq à dix ans dans les conseils typiques. Les tableaux 3 et 4 indiquent les résultats spécifiques concernant les mises sous observation et les congédiements.

Tableau 3

Nombre de personnes placées "sous observation" entre septembre 1981 et mai 1983 selon le type de conseil scolaire

Catégorie d'éducateur	Écoles publiques (n = 14)	Écoles séparées (n = 12)	Total (n = 26)
Enseignants	5,67	4,42	5,04
Directeurs d'école	1,77	0,60	1,26
Surintendants	0,17	0,00	0,10
Autres	1,14	1,29	1,21

Tableau 4

Nombre moyen de personnes congédiées pour rendement insatisfaisant entre septembre 1981 et mai 1983 selon le type de conseil scolaire

Catégorie d'éducateur	Écoles publiques (n = 14)	Écoles séparées (n = 12)	Total (n = 26)
Enseignants	3,75	1,75	2,75
Directeurs d'école	0,58	0,00	0,33
Surintendants	0,00	0,00	0,00

En général, l'évaluation du rendement est la plus courante au niveau de l'enseignant et la moins courante au niveau du directeur de l'éducation. Les données suggèrent également une tendance à l'intensification de l'évaluation au cours des dernières années.

IV. Définitions

Durant l'analyse des documents et des études de cas, nous avons dû faire face au problème plutôt commun des définitions. Puisque les expressions servant à décrire les différentes approches d'évaluation diffèrent énormément d'un conseil scolaire à un autre, nous estimons qu'il est important de clarifier les diverses expressions utilisées. Naturellement, l'adoption d'une terminologie normalisée dans ce domaine est à recommander. Comme l'évaluation est une question très délicate, il semble particulièrement important de viser une normalisation des sujets de discussion, même s'il existe des désaccords concernant les politiques et les méthodes employées. Vous trouverez ci-dessous une tentative de clarification de quelques définitions qui entraînent souvent une certaine confusion.

Au moins dix-neuf des conseils qui nous ont expédié des documents évoquent deux types distincts d'évaluation dans leurs politiques. Ces distinctions se présentaient le plus souvent dans le cas de politiques assez élaborées d'évaluation des enseignants, mais étaient également mentionnées pour d'autres catégories d'éducateurs. En outre, durant les entretiens dans le cadre des études de cas, on a presque constamment fait allusion à la distinction entre l'évaluation "formative et sommative", même quand la distinction n'était pas précisée par écrit. Nous allons maintenant décrire quatre groupes de distinctions :

1. Formative/sommative. Ces deux expressions, que l'on retrouve fréquemment dans les textes sur l'éducation, sont mentionnées dans nombre de politiques et de procédures, mais prennent des sens différents selon les conseils. Par exemple, plusieurs conseils scolaires ont défini l'expression "formative" comme un processus de développement continu, tandis que l'expression "sommative" évoque une mesure effectuée à la fin d'une période déterminée. Voici une description provenant d'un conseil :

> L'évaluation formative est un processus de développement continu orienté vers l'amélioration du rendement et de la satisfaction au travail.
>
> L'évaluation sommative, ou évaluation-bilan, permet d'obtenir une mesure nette de l'efficacité générale du rendement d'un individu. Elle résume... tous les aspects du rendement observés au cours d'une période définie.

D'autres conseils scolaires, cependant, donnent une définition différente de ces expressions. Par exemple, l'expression "formative" signifie plutôt "informelle" et "sommative" signifie "formelle", pour un autre conseil.

Formative : l'évaluation formative est une approche continue et informelle visant l'amélioration de l'enseignement.

Sommative : l'évaluation sommative est une approche plus formelle correspondant à un examen annuel du rendement.

Une autre signification (semblable à la distinction faite plus loin entre les expressions processus "administratif" et "non administratif") :

Les rapports formatifs identifient les points forts de l'enseignant/enseignante, de même que les domaines à améliorer ou à développer.

Les rapports sommatifs ou bilans sont très complets et résument les observations du rendement global de l'enseignant/enseignante, à des fins de promotion, de sélection, d'échange, de récompense ou selon le besoin requis.

2. Administratif et non administratif. Plusieurs conseils scolaires font la distinction entre le processus "administratif" et le processus "non administratif" (qu'ils ont appelés, selon les cas, "amélioration", "instruction" ou "perfectionnement professionnel"). Les deux processus comprennent des étapes séparées. Par exemple :

L'évaluation en vue du perfectionnement professionnel, reliée directement au développement professionnel et/ou à l'amélioration des enseignants, s'effectue en un cycle de trois ans.

L'évaluation administrative, de nature sommative, exige des indications positives ou négatives au sujet de l'enseignant/enseignante de la part des évaluateurs et incombe au directeur/directrice de l'école ou au directeur/directrice adjoint/e (et parfois au surintendant ou à la surintendante). Cette évaluation est nettement indépendante de l'évaluation en vue du perfectionnement professionnel.

On ne doit pas faire intervenir l'évaluation en vue du perfectionnement professionnel, menée par des chefs de section, des chefs de section adjoints ou des conseillers dans la prise de décisions administratives.

3. Supervision et évaluation. Les distinctions terminologiques entre les expressions supervision et évaluation se rapportent de très près aux distinctions mentionnées ci-dessus. Plusieurs conseils estiment en effet que l'expression "supervision" se rapporte à un procédé visant à soutenir l'enseignant, tandis que l'expression "évaluation" comporte un jugement.

> Supervision
>
> La supervision est un processus dont l'objectif principal est l'amélioration d'un certain nombre d'aspects du travail de l'enseignant/enseignante.
>
> L'instrument de cette méthode est un rapport conçu pour contenir des suggestions utiles en vue d'améliorer le travail de l'enseignant/enseignante à l'avenir.
>
> Évaluation
>
> L'évaluation comporte le jugement de la qualité générale du travail d'un/e enseignant/enseignante. Son objectif principal consiste à soutenir les décisions administratives relatives à l'avenir de l'enseignant/enseignante.

4. Évaluation en salle de classe et évaluation complète. Enfin, certains conseils font une distinction explicite entre les expressions "évaluation en salle de classe" et "évaluation complète". Par exemple :

> L'évaluation formelle de l'enseignant/enseignante est divisée en deux parties : I. L'évaluation du rendement en salle de classe et II. L'évaluation complète de la contribution de l'enseignant/enseignante aux besoins globaux de l'enfant, de l'école et du conseil scolaire.

Toutes ces définitions soulèvent plusieurs problèmes. D'abord, il est possible que des difficultés mineures se produisent lorsque l'on compare les systèmes d'évaluation d'un conseil à l'autre, pour établir une définition à l'échelle de la province des significations des divers types d'évaluations. Des problèmes plus importants seront sans doute soulevés lorsque les enseignants et les autres éducateurs professionnels soumis à des évaluations sont affectés par l'utilisation vague et ambiguë des termes et des définitions qui leur sont attachés.

Pour résumer, il est évident, autant en Ontario que dans les textes qui traitent de ce sujet, qu'il existe deux catégories d'évaluations communes. La meilleure expression de leur but respectif est dont la suivante, peu importe la terminologie ou les différences de sens :

1. Une évaluation conçue pour modifier le rendement.

2. Une évaluation conçue pour juger la valeur du rendement.

V. Préparation de l'évaluation

On examine dans ce chapitre la préparation de l'évaluation dans plusieurs de ses aspects, y compris l'amorce, les buts, les critères et les standards. Il semble que les éducateurs de la province trouvent que, quand ils sont bien menés, les aspects préparatoires de l'évaluation sont les plus gratifiants de toute l'opération. L'amorce de l'évaluation et la détermination des buts sont, dans une certaine mesure, ce qui motive le plus les participants à prendre l'évaluation au sérieux, beaucoup plus en tout cas que l'observation en salle de classe ou les rapports finaux.

De façon générale, on a obtenu plus de renseignements sur la préparation de l'évaluation pour les enseignants que pour toute autre catégorie, les directeurs de l'éducation venant en dernier.

Amorce

L'amorce de l'évaluation des enseignants peut aller du très simple : le directeur ou la directrice de l'école se présentant de façon informelle et à l'improviste en classe, pour "voir comment ça va", au très compliqué : une série de séances rassemblant tout le personnel enseignant, pour étudier les objectifs et convenir de critères d'évaluation.

Les enseignants sont d'habitude prévenus directement en personne, surtout dans les écoles élémentaires publiques. On recourt plus souvent à un avis par écrit dans les écoles secondaires et, comparativement, plus souvent également dans les écoles élémentaires séparées que dans les écoles élémentaires publiques. Dans presque la moitié des cas, dans les écoles élémentaires publiques et séparées, l'évaluation s'amorce par des visites informelles ou des observations en salle de classe.

Les enseignants des écoles francophones, pour la plupart, étaient prévenus de l'évaluation de la même façon, sauf que les visites informelles en classe y étaient plus fréquentes que dans les écoles anglophones.

Quant à la plupart des directeurs d'école, leur dernière évaluation s'est amorcée par un avis direct, suivi d'une demande de documents et d'une rencontre préliminaire. Plus précisément, 58 pour cent des directeurs d'école ont été prévenus en personne. Cette proportion est encore plus élevée dans les écoles francophones où elle s'élève à 67 pour cent.

Dans la majorité des cas (67 pour cent), les surintendants ont été prévenus d'une évaluation à venir par le biais d'une demande écrite d'un exposé de leurs objectifs, de leurs activités et de leurs projets. Pour les directeurs de l'éducation, la situation est extrêmement variable : avis par écrit, visites informelles, entretiens avec les conseillers scolaires, demandes de renseignements ou enfin avis direct. Il ne semble pas y avoir d'habitude établie.

La rencontre préliminaire constitue un aspect important de la formule idéale d'évaluation des enseignants. Dans cette étude, 36 pour cent des enseignants ont déclaré qu'ils avaient eu une rencontre de ce genre avec leur évaluateur/évaluatrice; et il y avait peu de variation entre les différents types d'enseignants. La rencontre avait duré en moyenne une vingtaine de minutes, mais cette moyenne masque de grandes variations dans la durée, allant de quelques minutes à plus d'une heure. Les renseignements provenant d'études de cas montrent que certains directeurs d'école attachent énormément d'importance à ces rencontres, qu'ils les organisent soigneusement, qu'ils y prennent des notes et qu'ils s'entretiennent longuement avec l'enseignant. D'autres s'en acquittent plutôt à la hâte et s'en servent uniquement pour fixer des rendez-vous pour les observations en salle de classe. Quand les conseils avaient des politiques écrites, cette rencontre préliminaire était obligatoire dans 57 pour cent des cas, mais on disposait de très peu de précisions quant à son objet et à sa conduite.

La rencontre préliminaire semblait être beaucoup plus courante pour les directeurs d'école, 70 pour cent d'entre eux ayant signalé qu'il y en avait eu une. Par comparaison, cela n'a été le cas que pour 35 pour cent des surintendants et à peu près la moitié des directeurs de l'éducation.

La fixation d'objectifs, citée dans seulement 38 politiques d'évaluation des enseignants, est beaucoup plus courante pour les autres catégories de fonctions, particulièrement pour les directeurs d'école. Lorsqu'il y a eu rencontre préliminaire pour les enseignants d'une durée d'au moins 20 minutes en moyenne, on l'a consacrée le plus souvent à la fixation d'objectifs pour les observations en salle de classe. Dans le cas des directeurs d'école, des conseillers, des surintendants et des directeurs de l'éducation, les rencontres préliminaires comportaient presque invariablement un examen des objectifs. Ces objectifs variaient considérablement et pouvaient aller des grands buts globaux du conseil scolaire à des questions très précises comme, par exemple, le nombre de visites que devrait faire un surintendant ou une surintendante dans les écoles de son territoire.

L'avis, la rencontre préliminaire et l'amorce de l'évaluation occupent une place importante dans presque tous les écrits sur l'évaluation. Les données de cette étude révèlent cependant que, ni dans les politiques écrites ni dans les souvenirs des répondants de la plupart des catégories, on n'attachait une grande importance à la préparation, exception faite des directeurs d'école chez qui une bonne majorité a signalé une rencontre préliminaire à l'évaluation.

Les répondants, lors des entretiens dans le cadre des études de cas, ont en général parlé de l'importance de la préparation de l'évaluation. L'une des grosses difficultés provenait cependant de l'ampleur du travail. Dans l'un des conseils, par exemple, les surintendants étaient responsables de l'évaluation des directeurs d'école et d'un grand nombre d'enseignants et n'avaient tout simplement pas le temps, vu l'urgence de leurs autres tâches, d'assumer cette responsabilité, autrement que pour la forme. Dans un autre conseil, les surintendants étaient censés évaluer les directeurs d'école chaque année, tout en

étant chargés de superviser un certain nombre d'enseignants. Aussi, quelle que soit leur bonne volonté, il semblait qu'il leur était impossible d'effectuer de façon efficace cette phase de l'évaluation. Comme on l'a dit, la préparation de l'évaluation des directeurs d'école semblait plus efficace sur ce point que pour les autres catégories. Signalons également que dans les écoles où l'on compte très peu d'enseignants, disons huit ou dix, et un directeur ou une directrice d'école à plein temps, les directeurs ont exprimé une satisfaction marquée vis-à-vis de leur expérience de l'évaluation des enseignants, surtout en ce qui concerne ses phases préparatoires.

Buts

Les questionnaires et entretiens sur lesquels repose cette étude ont permis de mettre en évidence une série de buts précis de l'évaluation. On les a classés en trois catégories : buts pédagogiques (p. ex. amélioration du niveau d'apprentissage des élèves), buts administratifs (p. ex. mutation des directeurs d'école) et buts politiques (p. ex. mise en oeuvre du Projet de loi 82).

La plupart des enseignants (71 pour cent), tant francophones qu'anglophones, ont déclaré que les buts de leur dernière évaluation leur avaient été clairement exposés. C'est un résultat encourageant, mais plutôt en contradiction avec les conclusions de la section précédente, selon lesquelles on ne consacrait guère beaucoup de temps à la préparation de l'évaluation. Quoi qu'il en soit, les répondants avaient l'impression, quant à eux, d'être fixés.

Les enseignants semblaient croire que la dernière évaluation dont ils avaient fait l'objet était principalement motivée par le respect des politiques. Soixante-seize pour cent d'entre eux ont déclaré que c'était le cas, bien que 40 pour cent seulement trouvaient cela normal. Selon eux, idéalement, l'évaluation devrait avoir pour but de décider d'accorder des postes permanents aux stagiaires et d'améliorer l'enseignement. Les enseignants comme les directeurs d'école estiment que l'évaluation des enseignants ne devrait pas servir à des fins administratives telles que la désignation des enseignants à muter.

On a constaté peu de différences entre les écoles publiques élémentaires, publiques secondaires et séparées sur ce point : la seule différence concerne les enseignants francophones, qui étaient moins enclins à attribuer leur dernière évaluation au simple respect des politiques (46 pour cent environ).

À l'examen des politiques et du compte rendu des entretiens, il semble d'abord clair que, pour les auteurs des politiques, l'évaluation vise avant tout l'amélioration de l'enseignement. Les entretiens, cependant, révélaient chez les enseignants une propension à juger l'évaluation comme une institution qu'il fallait subir et qui, loin d'être une menace, n'avait pas grand poids, sauf une fois tous les trois ans environ, lorsqu'on procédait aux observations.

La situation était quelque peu différente pour les directeurs d'école. Tandis qu'une grosse majorité d'entre eux (74 pour cent) pensaient que les évaluations avaient lieu principalement par respect des politiques, il y en avait aussi beaucoup qui y voyaient un instrument de perfectionnement professionnel. Soixante-trois pour cent d'entre eux, par exemple, y voyaient un moyen de "stimuler l'amélioration de leur rendement en gestion". En outre, plus que les enseignants, les directeurs d'école voyaient plus de concordance entre ce que devaient être les buts de l'évaluation et ce qui se passait en réalité.

D'après les politiques écrites elles-mêmes, les buts de perfectionnement ont la priorité sur les buts administratifs. Moins de conseils scolaires précisent par écrit les buts de l'évaluation des directeurs d'école que ceux de l'évaluation des enseignants.

Cette tendance est plus prononcée encore pour les surintendants et les directeurs de l'éducation. Plus on progresse dans la hiérarchie, moins il y a de précisions sur les buts de l'évaluation. Ce n'est qu'au niveau du directeur ou de la directrice de l'éducation que les buts se concentrent sur un jugement administratif plutôt que sur une amélioration du rendement.

Les surintendants qui ont répondu au questionnaire ont, dans une grande majorité, indiqué l'importance de l'évaluation de l'atteinte des objectifs, le respect des politiques du conseil, le dépistage des faiblesses administratives et l'évaluation de l'atteinte des objectifs du conseil. L'examen de ces réponses et d'autres données donne à penser que le but fondamental, du moins, est perçu comme un but de perfectionnement. Les données provenant des entretiens tendent à confirmer ceci, bien que moins clairement peut-être.

Les directeurs de l'éducation ont trouvé de toute première importance dans leur évaluation les buts suivants : évaluation de l'atteinte de leurs objectifs, respect des politiques du conseil, dépistage des faiblesses administratives et évaluation de l'atteinte des objectifs du conseil. L'opinion des conseillers scolaires rejoignait la leur. Là encore, il s'agit surtout d'aspects de perfectionnement.

Il faut noter, en ce qui concerne les buts, qu'il y a des variations selon les diverses catégories, les fonctions les plus élevées se préoccupant davantage de questions administratives que de ce qui se passe dans les salles de classe, ce qui semble d'ailleurs tout à fait normal. Toutes les catégories de répondants ont affirmé que l'un des buts principaux de l'évaluation était le respect des politiques. Bien que cette réponse puisse résulter de la façon dont la question était posée, elle vaut cependant probablement la peine d'être notée par les auteurs des politiques. Le respect des politiques n'est pas un but particulièrement essentiel et, si les enseignants et les autres le perçoivent en priorité, c'est qu'il y a peut-être lieu d'améliorer la communication.

Critères

Le problème des critères, c.-à-d. comme on l'entend dans cette étude des facteurs par lesquels on mesure le rendement, est l'un des grands problèmes de l'évaluation du rendement depuis de nombreuses années. Ce problème s'apparente à celui des normes, c.-à-d. les attentes normales pour chacun des critères exposé dans la section suivante. En ce qui concerne les critères, le problème est double. D'abord, on a tendance à employer des termes et des notions extrêmement vagues et ambigus, du genre "ambiance" et "enthousiasme"; ensuite, on adopte souvent des critères pour lesquels ni la recherche ni l'expérience n'ont établi un rapport significatif avec l'efficacité de l'enseignement ou de l'apprentissage. Par exemple, la ponctualité, qui est sans aucun doute un comportement souhaitable dans beaucoup de situations, ne semble pas être en rapport direct avec l'efficacité de l'enseignement. Dans notre échantillon d'enseignants, plus de 50 pour cent des 4 000 pensaient cependant que la ponctualité devrait toujours être un des critères d'évaluation.

Les critères formaient l'élément le plus important de nombreuses politiques en matière d'évaluation des enseignants : parfois, elles contenaient de longues listes de critères, accompagnés de leur définition. Dans d'autres documents, on se contentait de les citer. On trouvait également des listes de critères dans les descriptions d'emplois, et, parfois, parmi les objectifs fixés par le conseil scolaire. Quelques conseils scolaires précisaient que ceux qui font l'objet d'une évaluation doivent avoir leur mot à dire sur les critères employés.

La formulation des critères varie énormément d'un conseil à l'autre, allant d'énoncés très brefs (p. ex. "rapports interpersonnels", "organisation et préparation") à des descriptions interminables du comportement qu'on devrait trouver chez le "bon enseignant". Dans certains cas, les critères sont de vastes domaines à évaluer au moyen d'indices et de descriptions et, dans d'autres, ce sont des indices très précis de compétence dans un certain domaine.

Dans nos questionnaires, nous avons présenté une liste d'environ 25 critères à chaque groupe de répondants, en leur demandant d'indiquer lesquels sont actuellement utilisés et lesquels devraient être utilises. Pour les catégories de fonctions administratives, nous avons groupé ces critères en ce que nous avons appelé des "domaines" pour essayer de déterminer des tendances générales.

Les critères que les enseignants ont déclaré être employés et ceux qu'ils pensaient devoir l'être étaient généralement en rapport avec ce qui se passe dans la salle de classe : p. ex. les techniques d'enseignement, les rapports entre l'enseignant/e et les élèves, la gérance de la salle de classe. Lorsqu'on s'éloigne de ce qui se passe dans la salle de classe et que l'on passe à des critères en rapport avec le rendement des élèves ou à des critères plus larges entrant en jeu dans des activités éducatives en dehors de la classe, on note une baisse de leur emploi et de leur recommandation. De plus, il y a une coïncidence raisonnable entre les critères que les enseignants souhaitent voir adopter et

ceux dont on se sert effectivement, du moins en termes de perception. Les résultats étaient à peu près les mêmes pour les enseignants des écoles francophones, sauf que leurs pourcentages de réponse à toute une série de questions sont plus élevés que pour les enseignants anglophones.

Dans les questionnaires sur l'évaluation des directeurs d'école, 22 éléments étaient groupés en cinq domaines que voici : les domaines généraux (le rendement en gestion, la direction du personnel, etc.), les obligations courantes (le budget, les dossiers, etc.), les rapports interpersonnels (avec les parents, les enseignants, etc.), l'amélioration de l'efficacité de l'école (l'élaboration et l'évaluation de programmes, l'introduction d'activités innovatrices, etc.) et, enfin, autres questions.

Les résultats obtenus montrent que les critères considérés comme appropriés couvrent un éventail extrêmement large de comportements. Presque tous les critères ont obtenu une réponse positive chez environ 50 pour cent des 879 répondants. De plus, les autres catégories de répondants - enseignants, surintendants et directeurs de l'éducation - s'accordaient de façon générale avec les directeurs d'école sur la combinaison de critères d'évaluation du rendement des directeurs d'école. Il y a certaines divergences, notamment une plus grande tiédeur chez les directeurs d'école et les enseignants que chez les surintendants et les directeurs de l'éducation en ce qui concerne la contribution à la communauté. Les administrateurs haut placés semblent aussi s'intéresser un peu plus aux innovations que les directeurs d'école eux-mêmes.

La notion de domaines de critères ne s'est pas avérée aussi efficace pour les surintendants, étant donné qu'il y avait une tendance dans les politiques à répertorier des compétences plutôt que des comportements précis. Nous avons cependant regroupé dans les questionnaires les critères selon certaines catégories que voici : les obligations courantes, les rapports interpersonnels, les connaissances, les compétences et, enfin, autres questions.

Comme chez les directeurs d'école, il y a eu une réponse positive extraordinaire pour la plupart des 30 critères, tant sur le plan de ce qui se fait effectivement que sur celui de ce qui devrait se faire, bien que les critères idéaux aient reçu une réponse plus positive encore, de façon systématique. On a noté une certaine tiédeur pour les critères en rapport avec les obligations courantes et les activités communautaires. Les compétences en administration ont reçu une réponse extrêmement positive. La personnalité a obtenu une des cotes les plus basses, 39 pour cent des répondants ayant indiqué qu'on se servait de ce critère et 36 pour cent qu'on devrait s'en servir. Il y avait fatalement une grande différence entre les surintendants des écoles séparées et ceux des écoles publiques en ce qui concerne la contribution à l'éducation religieuse.

Les domaines de critères étaient les mêmes pour les directeurs de l'éducation que pour les surintendants. Là aussi, il y avait une série de critères sur lesquels les directeurs de l'éducation trouvaient qu'il fallait insister dans l'évaluation, la plus grande faveur allant aux compétences en administration

telles que la prise de décisions et les relations humaines, et l'intérêt le plus faible aux obligations courantes. Il semble que personne ne veuille être évalué sur des critères ayant trait aux obligations courantes.

Nous avons examiné l'impression des conseillers scolaires sur le travail des directeurs de l'éducation et avons constaté une coïncidence assez suivie. Les conseillers scolaires comme les directeurs de l'éducation s'accordaient à trouver que ces derniers doivent s'occuper plus de ce qui se passe dans les écoles et moins de ce qui se passe dans les bureaux.

Il est malaisé, et peut-être dangereux, d'analyser de façon trop serrée le sens des conclusions ayant trait aux critères. Par exemple, si, comme c'est le cas dans la plupart des conseils scolaires, les politiques font de l'amélioration le but de l'évaluation, il est difficile d'imaginer qu'on puisse s'améliorer sur 30 critères différents. Ce qui n'empêche pas les répondants de désigner tout un éventail de compétences et de comportements comme critères essentiels. Nous avons profité des entretiens ménagés dans le cadre des études de cas pour interroger les participants plus à fond sur ce point, mais n'en avons pas retiré l'impression que les éducateurs de l'Ontario ressentent un quelconque problème en ce qui concerne les critères.

Normes

Les normes constituent le niveau de rendement servant de référence pour juger le rendement d'une personne.

Dans leurs politiques écrites, aucun des conseils scolaires qui ont participé à l'enquête ne faisait allusion explicitement à des normes, même s'ils parlaient souvent de critères. C'est parce que les documents servant à l'évaluation comportaient souvent des échelles de notation, pour chaque critère ou pour l'évaluation globale. De temps en temps, on trouvait cependant une explication complète des normes à utiliser, soit par le biais d'une définition, soit par celui d'un exemple. La présentation la plus répandue restait cependant l'échelle, allant de médiocre à excellent, en face du critère ou du comportement à examiner.

En pratique, cependant, comme on l'a affirmé dans les conseils scolaires qui ont fait l'objet d'études de cas, on recourt souvent à des normes explicites, parfois fixées conjointement par les évaluateurs et les personnes évaluées, p. ex., lorsque l'on décide que l'année suivante un/e surintendant/e devra visiter 20 écoles. Il y a cependant peu de chances pour que de telles normes aient une dimension qualitative.

Trente-huit pour cent des enseignants avaient l'impression que les normes étaient fixées selon les politiques du conseil, 48 pour cent qu'ils l'étaient par les évaluateurs, 6 pour cent par la personne évaluée, 10 pour cent par les deux conjointement et 29 pour cent l'ignoraient.

Quarante-trois pour cent des directeurs d'école ont affirmé que les normes étaient fixées conjointement et 17 pour cent n'en étaient pas sûrs. Soixante pour cent des directeurs d'écoles séparées croyaient que les normes étaient fixées en collaboration.

Les données des diverses sources ne font pas état de normes précises pour l'évaluation des surintendants et des directeurs de l'éducation, à l'exception possible de l'évaluation des surintendants selon certaines normes admises en ce qui concerne des objectifs précis fixés pour l'année, p. ex. l'engagement de visiter un certain nombre d'écoles. Il semble cependant que ce genre de normes ne soit guère important. Ce qui importe pour les surintendants, c'est que les directeurs de l'éducation jugent qu'ils font du bon travail et pour les directeurs de l'éducation, que le conseil reconduise leur contrat pour une année scolaire ou un trimestre supplémentaire.

VI. Recueil des données

On étudie dans cette section la phase de recueil des données de l'évaluation pour les diverses catégories d'éducateurs professionnels certifiés : le genre de renseignements recueillis, ceux qui se chargent de le faire, le temps qu'on y consacre et la façon dont on les consigne et les communique.

Pour les enseignants, évidemment, le mode principal de recueil de données est l'observation en salle de classe. Pour les directeurs d'école, les conseillers, les surintendants ou les directeurs de l'éducation, la technique de base consiste à consulter la personne évaluée.

Sources et genres de renseignements

Les politiques écrites révèlent que la plupart des procédures d'évaluation prévoient le recueil de renseignements auprès de la personne évaluée : il y a souvent aussi d'autres sources telles qu'enseignants, chefs de section, parents et élèves.

Soixante-seize pour cent des enseignants ont déclaré qu'ils ont eu eux-mêmes à fournir des renseignements et 88 pour cent d'entre eux trouvaient qu'ils devraient toujours être consultés. Trente-huit pour cent seulement ont déclaré que le directeur ou la directrice de l'école avait fourni des renseignements, bien que 76 pour cent trouvaient que ce devrait être le cas. Chose étonnante, 16 pour cent des enseignants ont déclaré que les élèves avaient fourni des renseignements servant à l'évaluation et, bien que ce chiffre soit relativement faible, nous savons également, grâce aux entretiens, que les évaluateurs, notamment les directeurs d'école, bavardent souvent sur les enseignants avec les élèves.

Bien que l'observation soit assurément le moyen le plus usité de recueillir des renseignements sur les enseignants (comme l'ont déclaré 96 pour cent d'entre eux), seulement 78 pour cent étaient d'avis qu'il fallait toujours recourir à l'observation. Beaucoup semblaient préférer les entretiens comme moyen de recueillir des renseignements. Il existait un consensus raisonnable entre les diverses catégories d'éducateurs professionnels sur les sources de renseignements auxquelles recourir, c.-à-d. des notes résultant d'observations du rendement en salle de classe. La moitié à peu près des enseignants ont signalé qu'on se servait du journal de classe comme source de renseignements, mais 27 pour cent seulement d'entre eux trouvaient cela justifié.

L'auto-évaluation est une pratique à peu près inexistante selon les enseignants qui ont répondu à l'enquête, bien que beaucoup se prononcent en sa faveur, particulièrement les surintendants, dont 25 pour cent ont déclaré préférer ce genre d'évaluation.

En ce qui concerne les directeurs d'école, le plus gros des renseignements venait des directeurs eux-mêmes, et ils trouvaient d'ailleurs presque tous que c'était la méthode la plus adéquate. Les surintendants fournissaient également des renseignements (40 pour cent des directeurs d'école l'ont déclaré), ainsi que, dans une moindre mesure, les enseignants, les parents, les élèves et d'autres personnes.

Interrogés sur qui devrait fournir les renseignements sur les directeurs d'école, 48 pour cent des enseignants ont déclaré qu'ils devraient être largement consultés, sentiment que partageaient 32 pour cent des directeurs d'école.

Contrairement à ce qui se passe dans l'évaluation des enseignants, les renseignements destinés à l'évaluation des directeurs d'école provenaient souvent de plusieurs sources autres que les directeurs eux-mêmes, dont le personnel de l'école, les parents et les élèves. Dans l'un des conseils qui a fait l'objet d'une étude de cas, on s'efforçait de façon systématique de consulter d'autres personnes; les enseignants remplissaient ainsi des questionnaires dont ils discutaient ensuite avec le directeur lors d'une réunion. Le surintendant avait également l'habitude de consulter des parents et des élèves sur le rendement des directeurs d'école.

Pour les surintendants, l'entretien personnel constituait le mode le plus courant de recueil des données. Les règlements de certains conseils prévoyaient de leur faire remplir des formulaires d'auto-évaluation. D'habitude, seul les surintendants et les directeurs de l'éducation participaient à l'évaluation. Il semble qu'il y ait très peu de cas où l'on consulte les directeurs d'école, enseignants ou autres personnes, bien que les surintendants eux-mêmes soient partisans d'une intervention des directeurs d'école ainsi que des autres surintendants. D'habitude, pour les surintendants, les renseignements se présentaient sous forme d'objectifs, consignés par les surintendants eux-mêmes, et dont on évaluait l'atteinte à la fin d'une certaine période.

Les directeurs de l'éducation, dont l'évaluation est la moins systématique, comme nous l'avons vu, donnaient généralement eux-mêmes les renseignements nécessaires à un comité de conseillers scolaires. En fait, d'après leurs déclarations, ces renseignements étaient assez variés puisque, selon la majorité, outre les objectifs, on tenait également compte d'entretiens avec le comité, des rapports oraux et des rapports sur l'atteinte des objectifs. Les directeurs de l'éducation ont déclaré qu'ils souhaiteraient des directives plus précises, de la part des conseillers scolaires, que celles qu'ils reçoivent en fait. Dans l'un des conseils ayant fait l'objet d'une étude de cas, le directeur de l'éducation a déclaré qu'il essayait de convaincre les conseillers scolaires de mettre sur pied un système précis permettant de l'évaluer, comme ils l'avaient fait pour les autres catégories d'éducateurs.

Qui recueille les renseignements

Pour toutes les catégories d'éducateurs professionnels examinées dans cette étude, les renseignements étaient le plus souvent recueillis par une seule

personne. Par exemple, dans les politiques et procédures portant sur l'évaluation des enseignants de 89 conseils scolaires, c'étaient les directeurs d'écoles qui étaient désignés comme évaluateurs principaux dans 89 pour cent des cas. Les surintendants intervenaient également comme évaluateurs principaux dans 20 pour cent des cas, sans doute lorsqu'il s'agissait d'accorder un poste permanent à des enseignants stagiaires.

Lorsque plusieurs personnes interviennent dans l'évaluation des enseignants, il s'agit des directeurs d'école adjoints, des surintendants, des enseignants évalués (auto-évaluation) et, dans une certaine mesure, dans les écoles secondaires, des chefs de section. Ces observations recoupent celles d'autres études menées au Canada au cours des quinze dernières années. Ce sont les directeurs d'écoles qui se chargent de recueillir le plus gros des renseignements, suivi par les surintendants.

Pour les directeurs d'écoles, il y a deux méthodes de base. Dans la première, ce sont les surintendants dont relèvent les directeurs d'écoles qui sont le plus souvent chargés de recueillir les renseignements et de faire office d'évaluateurs. On recommande également l'auto-évaluation dans le cas des directeurs d'école. Dans la seconde, observée dans treize conseils scolaires, les politiques prévoyaient qu'on confie l'évaluation des directeurs à une équipe, composée d'habitude de surintendants. Généralement, ces derniers passent environ une semaine dans les écoles, s'entretiennent avec les directeurs et les enseignants, examinent les programmes, etc. Bien que certains aient reproché à cette méthode de faire trop "inspection", les conseils qui l'emploient ne rencontrent généralement pas de résistance. Elle est couramment conclue par un long rapport écrit couvrant tous les aspects du fonctionnement de l'école; en fait, d'une certaine façon, elle repose sur l'idée qu'il faut évaluer les directeurs d'écoles d'après le fonctionnement global de leurs écoles.

En revanche, lorsque l'évaluation de plusieurs directeurs d'écoles incombe à un/e surintendant/e, elle consiste généralement en un mélange de détermination d'objectifs, de visites et d'entretiens, aux termes desquels on remplit une liste de contrôle.

Pour les surintendants, ce sont les directeurs de l'éducation qui se chargent de toute l'évaluation et du recueil de tous les renseignements. Nous n'avons trouvé aucun conseil où l'on recourait à une équipe. Généralement, les surintendants s'entretiennent avec les directeurs de l'éducation au début de l'année scolaire et les revoient à la fin pour déterminer si les objectifs fixés ont été atteints. La méthode employée n'est donc généralement pas aussi systématique qu'en ce qui concerne les enseignants et les directeurs d'école.

Quant aux directeurs de l'éducation, lorsqu'il y a véritable évaluation, c'est généralement à eux de fournir les renseignements. Les conseillers scolaires mènent une sorte d'enquête ou d'examen sur les réalisations du directeur de l'éducation, mais dans la plupart des cas, il ne semble pas que les conseillers scolaires ou autres représentants du conseil se chargent véritablement de rassembler des renseignements destinés à l'évaluation des directeurs d'école.

À l'exception donc de la méthode d'équipe qu'on emploie dans certains conseils scolaires pour l'évaluation des directeurs d'école, l'aspect le plus frappant du recueil des renseignements se résume au fait qu'il est généralement effectué par une seule personne. Comme nous l'expliquons dans la section suivante, ce peut être là l'un des facteurs clés des problèmes que pose l'évaluation. Les directeurs d'école et les surintendants se plaignent du travail énorme que le recueil de renseignements sur un grand nombre de personnes et de façon régulière leur demande, matériellement et moralement; étant donné leurs autres responsabilités, cette tâche ne peut pas être effectuée efficacement dans beaucoup de conseils.

Temps consacré au recueil de renseignements

Pour mesurer le temps consacré à l'évaluation, on a demandé aux évaluateurs combien de fois ils observent les enseignants en salle de classe et combien de fois ils les rencontrent. Nous avons déjà évoqué la fréquence des rencontres préliminaires (et leur durée) ainsi que celle des réunions de planification pour les administrateurs.

Pour les enseignants, les politiques des conseils stipulaient généralement la fréquence des évaluations, mais celle des observations n'était prévue que dans environ un quart des politiques. Comme il fallait s'y attendre, l'évaluation doit être plus fréquente pour les enseignants stagiaires que pour ceux qui ont un poste permanent. Les études de cas ont également révélé que les superviseurs ne consacraient pas énormément de temps à l'évaluation des enseignants : une journée maximum par enseignant. La difficulté provient, comme on l'a expliqué dans les sections précédentes, du nombre d'enseignants dont un superviseur est responsable.

Plus de la moitié des enseignants répondants ont signalé une observation maximum par évaluation. À peu près 20 pour cent d'entre eux en ont signalé trois ou plus. En général, les évaluations s'effectuent en un cycle de trois ans. La nature humaine étant ce qu'elle est, nous ne serions pas surpris de découvrir que les directeurs d'école et les surintendants déclarent avoir procédé à plus d'observations des enseignants par évaluation que ce que ces derniers ne rapportent. Soixante-quinze pour cent des directeurs d'école déclarent effectuer plus de trois observations par évaluation. Toutes les catégories de répondants trouvent qu'il devrait y avoir plus d'observations qu'à l'heure actuelle, mais les superviseurs ne voient pas où ils en trouveraient le temps. Les résultats dans les écoles francophones étaient les mêmes, à peu de choses près.

En ce qui concerne les directeurs d'école, seuls 27 conseils scolaires précisaient la fréquence de l'évaluation et neuf seulement d'entre eux précisaient le nombre de journées à consacrer au recueil des données dans les écoles dans le cadre de l'évaluation. Dans la plupart des politiques, il était prévu que l'évaluation des directeurs se fasse une fois par an.

À peu près la moitié des directeurs d'école - 67 pour cent dans les écoles francophones - ont déclaré que leur évaluation prenait une journée au maximum.

Les directeurs d'école, les surintendants et les directeurs de l'éducation trouvaient qu'il aurait fallu y consacrer plus de temps, cinq jours au moins, selon plus de la moitié des surintendants et des directeurs de l'éducation.

Vingt-huit conseils scolaires stipulaient dans leurs politiques la fréquence avec laquelle on devait procéder à l'évaluation des surintendants : dans la plupart, c'était une fois par an.

Interrogés sur le temps qu'on consacrait à leur évaluation, les surintendants ont donné des réponses assez vagues et peu uniformes. Nous en avons conclu que les directeurs de l'éducation et les surintendants incorporaient généralement l'évaluation dans leurs tâches courantes et qu'ils avaient des contacts très fréquents. D'après les études de cas, il semble que les surintendants prennent le temps, au début de l'année, d'examiner les projets pour l'année avec le directeur de l'éducation et qu'il y ait une autre réunion, plus ou moins officielle, à la fin de l'année.

La plupart des directeurs de l'éducation jugeaient très minime - moins d'une journée - le temps consacré à leur évaluation. Nous en concluons donc que les directeurs de l'éducation, à certaines exceptions près, ne participent à aucune évaluation formelle, bien qu'ils puissent rencontrer régulièrement les conseillers scolaires, surtout au cours des grandes vacances, afin d'échanger des opinions et de mettre au point les projets pour l'année à venir.

Les résultats de cette étude confirment l'une de nos thèses principales : beaucoup de problèmes associés à l'évaluation sont des problèmes de temps. À l'évaluation formelle, du moins sur laquelle porte cette étude, on consacre bien peu de temps par rapport à l'importance qu'on confère à cette activité en théorie. Certains conseils, où l'on consacre pas mal de temps et d'effort à l'évaluation des directeurs d'école, font peut-être exception à la règle.

Établissement des rapports

Les politiques et les procédures d'évaluation des enseignants précisent généralement que l'évaluation doit être suivie de rencontres et de rapports, de même que la forme que doivent prendre ces rapports. Comme d'habitude, cependant, plus on monte dans la hiérarchie, moins les politiques sont précises.

En pratique, comme le révèlent les données provenant des études de cas, c'est l'anarchie dans le genre de rapports établis, leurs auteurs, leur destination, etc. On en retire l'impression que, dans la plupart des territoires, il y a très peu de rapports et de suivi. Les rares exceptions concernent les personnes placées "sous observation", sur lesquelles on recueille et enregistre un grand nombre de renseignements. On peut donc affirmer que, dans la province, l'évaluation consiste principalement en observation et non en préparation ni en suivi. L'analyse des documents a révélé qu'après de telles observations, dans les quelques conseils de la province où l'on dispose de politiques très précises en matière de suivi et d'enregistrement des renseignements pour les enseignants,

on établit d'habitude un rapport, souvent sous forme de grille ou de formulaire, dont on communique le contenu aux enseignants, le plus souvent lors de la rencontre postérieure à l'évaluation, s'il y en a une.

Cependant, 14 pour cent seulement des enseignants ont signalé l'élaboration d'un plan d'amélioration fondé sur le rapport et, parmi ceux-ci, la moitié seulement environ ont déclaré qu'on en avait vérifié l'application. Très peu ont déclaré avoir été récompensés suite à une évaluation favorable et, moins encore avoir eu des ennuis suite à une évaluation négative. Les résultats étaient à peu de choses près les mêmes dans les écoles francophones.

Les rencontres finales à la fin d'un cycle d'évaluation, par opposition aux réunions après les observations, n'étaient pas très fréquentes (24 pour cent des enseignants ont déclaré y avoir été convoqués) et duraient en moyenne 21 minutes.

Dans les cas où il y avait eu des rapports écrits, les enseignants ont déclaré presque à l'unanimité en avoir reçu copie et la moitié d'entre eux croyaient qu'on en avait également envoyé copie au bureau central. Les enseignants des écoles francophones ont fait des déclarations semblables, bien qu'une proportion moins importante (67 pour cent) ait déclaré avoir reçu copie du rapport écrit.

Si nous considérons les rencontres après les observations comme le suivi le plus répandu, nous remarquons que la plupart des enseignants (79 pour cent) n'y ont rien perçu d'hostile. Au contraire, ils ont trouvé les commentaires assez élogieux et les ont crus sincères; 69 pour cent d'entre eux étaient sortis de la rencontre avec un sentiment de "bien-être".

En ce qui concerne les directeurs d'école, environ la moitié des conseils scolaires où il y avait des politiques d'évaluation prévoyaient une rencontre entre le directeur d'école et l'évaluateur après l'évaluation, mais c'était moins courant que pour les enseignants. Remarquons que les politiques prévoyaient une rencontre préliminaire plus souvent pour les directeurs d'école que pour les enseignants.

Les directeurs d'école ont presque tous déclaré avoir eu une rencontre avec leur surintendant à la fin de la période d'évaluation. Pour les directeurs dont l'évaluation avait été menée par une équipe, celle-ci comprenait plusieurs surintendants. Ces rencontres duraient en moyenne environ une heure. Les directeurs d'école en ressortaient généralement satisfaits. Il n'y avait pas de disparités dans les procédures d'établissement des rapports entre les divers types d'écoles.

Seulement un quart environ des directeurs d'école (davantage au niveau secondaire) ont déclaré que l'évaluation avait été suivie de l'élaboration d'un plan d'amélioration. Parmi ceux-là, 60 pour cent ont affirmé qu'on en avait vérifié l'application et qu'on leur avait organisé des activités de perfectionnement professionnel susceptibles de les aider à s'améliorer.

Quant aux surintendants, les politiques désignaient généralement les directeurs de l'éducation comme évaluateurs. Un petit nombre d'entre eux (18) ont affirmé qu'il devrait y avoir un rapport écrit, et seulement 8 ont évoqué la forme que devrait avoir ce rapport : un rapport descriptif pour certains d'entre eux, une notation sur une série de points pour les autres. Un seul conseil scolaire prévoyait un suivi dans ses politiques.

Comme on l'a mentionné plus haut dans ce document, dans la plupart des conseils scolaires, l'évaluation des surintendants n'est pas particulièrement systématique. Les directeurs de l'éducation rencontrent les surintendants de façon plus ou moins régulière. Mais 17 pour cent seulement des surintendants ont déclaré avoir fait l'objet d'un suivi après l'évaluation. Un quart des répondants environ ont reçu une lettre de félicitations, un pour cent seulement ont déclaré avoir reçu une augmentation de salaire résultant de l'évaluation et 6 pour cent seulement ont dit avoir reçu des commentaires défavorables.

Pour les directeurs de l'éducation, quand il y avait une évaluation, elle consistait d'habitude en réunions avec les conseillers scolaires. Généralement, les directeurs de l'éducation et les conseillers scolaires ont retiré la même impression de l'établissement des rapports et du suivi que les surintendants, bien que les directeurs de l'éducation étaient moins enclins à déclarer être sortis satisfaits de la séance. Ils n'avaient cependant pas jugé l'ambiance hostile. En fait, il est difficile de tirer des conclusions, étant donné que très peu de directeurs de l'éducation (7) ont évoqué un quelconque suivi. Nous devons donc en conclure qu'il n'en est rien sorti de très durable.

Il semble logique, si l'amélioration est la principale raison d'être de l'évaluation, à tous les niveaux, que le processus comporte obligatoirement des plans d'amélioration et un suivi. Or, d'après les données rassemblées, il ne semble pas que ce soit le cas. Même si les enseignants et les directeurs d'école sont généralement convoqués à une rencontre après les observations ou l'évaluation, au cours de laquelle les évaluateurs leur communiquent le contenu de leur rapport, il ne semble pas en résulter grand-chose. Bien sûr, il y a eu très peu d'expériences désagréables et la plupart en ont retiré de la satisfaction. De véritables plans d'amélioration semblent rares. De plus, au niveau des surintendants et des directeurs de l'éducation, presque tout se passe de façon informelle.

VII. Effet de l'évaluation

L'effet qu'elle produit sur le système est l'un des aspects importants de l'évaluation. Nous avons décidé de décrire cet effet sur le plan du respect des politiques, de l'effort déployé pour les mettre en oeuvre et de la mesure dans laquelle l'évaluation atteint son objectif.

Respect des politiques

Dans les huit conseils scolaires ayant fait l'objet d'études de cas, on a constaté un très grand respect des politiques d'évaluation existantes, pour la plupart des catégories. Les seuls manquements étaient dus au manque de temps qui empêchait, par exemple, d'observer le nombre prescrit de leçons. Très peu de désaccords ont été exprimés vis-à-vis des politiques existantes.

Soixante-sept pour cent des enseignants trouvaient que la pratique était à peu près ou tout à fait conforme aux politiques. La plupart des autres, cependant, n'en étaient pas sûrs, conclusion confirmée par les entretiens. Les conclusions sont analogues pour toutes les catégories d'éducateurs.

De façon générale, la pratique semble donc suivre de près les politiques. Rappelons cependant, comme nous l'avons dit plus haut, que beaucoup de surintendants et de directeurs d'école interrogés se sont plaints qu'ils manquaient de temps pour mener les évaluations de façon aussi approfondie qu'ils l'auraient souhaité.

Effort d'application des politiques

Dans les conseils scolaires ayant fait l'objet d'études de cas, l'évaluation était régulière, sinon toujours fréquente, ce qui est confirmé par les réponses aux questionnaires. La plupart des politiques prévoient un cycle d'évaluation, de trois ans généralement pour les enseignants et d'un à cinq ans pour les directeurs d'école.

L'organisation de journées pédagogiques sur le thème de l'évaluation est le signe d'un effort d'application des politiques. Trente pour cent environ des enseignants ont déclaré avoir participé à des ateliers portant sur l'évaluation, généralement cependant au moment où une nouvelle politique entrait en vigueur. Parmi ceux-là, plus de la moitié ont trouvé ces ateliers de qualité "moyenne". La proportion d'enseignants ayant participé à des ateliers d'évaluation était plus importante dans les écoles francophones (39 pour cent).

À peu près la moitié des directeurs d'école et les trois quarts des surintendants interrogés ont affirmé accorder une grande priorité à la mise en oeuvre des politiques d'évaluation.

Les résultats sont sensiblement les mêmes pour l'évaluation des directeurs d'école. Les directeurs d'école jugent l'expérience positive et la vaste majorité d'entre eux a affirmé prendre l'évaluation au sérieux. Les directeurs d'école ont également jugé leurs évaluateurs compétents ou très compétents (83 pour cent), et les évaluateurs ont déclaré accorder une grande priorité à l'évaluation des directeurs d'école.

Les résultats portant sur l'évaluation des surintendants n'étaient guère aussi encourageants. Ils étaient moins nombreux à trouver leurs évaluateurs (d'habitude le directeur de l'éducation) particulièrement compétents et à prendre le processus au sérieux. Même constatation pour les directeurs de l'éducation, bien que les conseillers scolaires aient déclaré accorder une grande priorité à l'évaluation des directeurs de l'éducation. Le problème c'est qu'il semble que l'évaluation des directeurs de l'éducation ne soit pas menée très efficacement en pratique.

Conséquences

On a demandé aux répondants si l'évaluation avait amené une amélioration du rendement et l'une des conclusions les plus spectaculaires de l'enquête est ressortie de leurs réponses.

En général, il ne semble guère que l'amélioration du rendement soit à la mesure de la somme des efforts collectifs investis dans l'évaluation. Notons du moins qu'il y a eu très peu de commentaires négatifs, c'est-à-dire que les répondants qui trouvaient que l'évaluation avait eu des conséquences négatives sur leur rendement étaient rares. On peut donc dire que l'impression globale est à peine positive.

Le tableau 5 montre dans quelle mesure les enseignants et les surintendants trouvaient qu'il y avait eu amélioration du rendement suite à l'évaluation.

Tableau 5
Degré d'amélioration du rendement des enseignants
suite à l'évaluation
selon les enseignants eux-mêmes et les surintendants (%)

Degré d'amélioration	Enseignants (n=3 158)	Surintendants (n=100)
Pas du tout	40,5	0,0
Un peu	43,6	14,0
Assez	13,3	43,0
Beaucoup	2,6	43,0

Plus de 80 pour cent des enseignants ont déclaré n'avoir constaté que peu ou pas d'amélioration suite à l'évaluation. En revanche, la plupart des surintendants ont affirmé avoir observé une amélioration modeste ou considérable dans le rendement des enseignants. Qui croire? De plus, il y a d'autres données déroutantes. Les répondants ont déclaré que les objectifs de l'évaluation avaient été atteints et, qu'en gros, ils trouvaient le processus juste et qu'ils en étaient satisfaits. Lors des entretiens, cependant, nous avons essayé de leur faire dire quelles améliorations ou quels changements avaient résulté de l'évaluation, mais, à part quelques personnes à qui l'expérience avait profité, ils étaient incapables d'en citer un seul. Beaucoup ont par ailleurs déclaré qu'en cas de problème, ils s'adressaient à des conseillers, à des spécialistes, à leurs chefs de section et à leurs directeurs au lieu d'attendre trois ans pour que l'on procède à leur évaluation formelle.

Nous estimons inquiétant le fait que tant d'enseignants n'aient perçu aucune amélioration personnelle suite à l'évaluation.

Le tableau 6 indique dans quelle mesure on a constaté une amélioration du rendement des directeurs d'école suite à l'évaluation.

Tableau 6
Degré d'amélioration du rendement des directeurs d'école suite à l'évaluation selon les directeurs eux-mêmes, les enseignants et les directeurs de l'éducation(%)

Degré d'amélioration	Directeurs d'école (n=523)	Enseignants (n=982)	Directeurs de l'éducation (n=16)
Pas du tout	18,5	26,1	0,0
Un peu	51,8	13,0	12,5
Assez	24,7	9,9	50,0
Beaucoup	5,0	1,9	37,5
Ne sait pas	--	49,1	--

Même si les directeurs d'école ont plus l'impression de s'être améliorés que les enseignants, suite à l'évaluation, la grande majorité d'entre eux (70 pour cent) n'a cependant constaté qu'une faible amélioration ou pas d'amélioration du tout. Les enseignants en général n'avaient pas l'air d'être très fixés sur l'amélioration du rendement des directeurs, mais ceux qui l'étaient avaient tendance à ne pas percevoir d'amélioration importante. Les directeurs de l'éducation, au contraire, ont constaté une amélioration considérable du rendement des directeurs d'école suite à l'évaluation.

Là encore, ces chiffres pourraient se prêter à des interprétations différentes. Les données recueillies lors des entretiens sont ambiguës elles aussi, bien qu'on puisse en dégager qu'il y a plus de directeurs d'école que d'enseignants satisfaits de leur expérience.

Les surintendants et les directeurs de l'éducation, ces derniers surtout, n'ont pu faire état d'importantes améliorations suite à l'évaluation; ils étaient plutôt neutres vis-à-vis de l'expérience.

VIII. Évolution des politiques

Les politiques des conseils scolaires s'élaborent généralement au fil des ans, d'habitude en réponse à un "besoin" ressenti pour des raisons politiques ou d'organisation. Nous allons maintenant procéder à un bref examen de l'élaboration et de la mise en oeuvre de telles politiques.

D'habitude, les politiques d'évaluation des enseignants sont élaborées par les surintendants et les directeurs d'école, avec une certaine intervention de la part des enseignants. Les enseignants étaient généralement en faveur de cette méthode, mais souhaitaient avoir plus voix au chapitre qu'à l'heure actuelle. Ils trouvaient également qu'il serait bon qu'on demande aux fédérations leur intervention et leur approbation.

Pour les autres catégories de fonctions - directeurs d'école, surintendants et directeurs de l'éducation - le mode d'élaboration était essentiellement le même. Ce qui est clair, cependant, c'est que plus on monte dans la hiérarchie, moins les politiques sont précises et moins on se préoccupe d'en élaborer. C'est pourquoi pratiquement rien n'est prévu dans les politiques pour l'évaluation des directeurs de l'éducation.

La grosse lacune dans ce domaine semble être du côté de la révision des politiques ou de leur remise à jour systématique. D'après les études de cas, on a l'impression que s'il arrive qu'un conseil déploie d'énormes efforts à un certain moment pour l'élaboration ou la révision de politiques d'évaluation, on n'assiste plus, par la suite, à aucune révision systématique ou cyclique, le travail étant jugé terminé. Autre caractéristique de ces politiques, elles sont invariablement élaborées d'abord pour l'évaluation des enseignants.

Certains conseils qui semblaient posséder des politiques et des procédures proches de l'idéal avaient consacré beaucoup de temps à les élaborer. Dans l'un des conseils scolaires ayant fait l'objet d'une étude de cas, on avait procédé à des débats et à des études poussés pendant plusieurs années, mettant en jeu toutes les catégories de personnel, avant d'en arriver à un texte définitif. La politique en question prévoyait d'ailleurs une révision et une mise à jour périodiques. Il semble, d'après nos observations, que les conseils qui empruntent leurs politiques et leurs procédures à d'autres organismes sans procéder à des consultations approfondies ont beaucoup de chances d'avoir un système d'évaluation inadéquat.

IX. Modalités des systèmes d'évaluation et résultats obtenus

Bien que nous ne prétendions nullement répondre à certaines questions fondamentales sur les systèmes d'évaluation, particulièrement en ce qui a trait aux résultats attendus, aux éléments d'un "bon enseignement", à la relation entre l'évaluation et l'apprentissage des élèves, etc., nous avons essayé de mettre en rapport certaines conclusions de l'étude avec les eléments fondamentaux de notre modèle idéal. On trouvera ci-après un examen de certains de ces résultats. Nous prenons pour hypothèse que, lorsqu'on constate des relations positives répétées, on peut en considérer les caractéristiques en question comme des éléments d'un système d'évaluation plus adéquat. Cette analyse, exposée en détail dans les rapports techniques, prend le conseil scolaire comme unité.

Insistons encore sur la nature expérimentale de cette analyse corrélationnelle. Son objectif unique consiste à fournir des indices, qui nécessiteraient sans doute un examen plus approfondi. Les corrélations sont des rapports statistiques et n'impliquent pas forcément un rapport de cause à effet.

Enseignants

En ce qui concerne les enseignants, nous avons examiné les corrélations entre deux types de variables de base. D'abord, nous avons mis en corrélation les divers éléments de l'évaluation avec ce que nous avons appelé des variables intermédiaires. Il s'agit de la satisfaction des enseignants vis-à-vis de la forme des rapports, de l'équité de l'évaluateur, de l'équité des procédures, de la compétence de l'évaluateur, du sérieux avec lequel les enseignants prennent l'évaluation et du sérieux avec lequel la prennent leurs évaluateurs. Nous pourrions appeler ces variables les effets de l'évaluation sur les enseignants, notre hypothèse étant qu'une réaction favorable à ces variables pourrait être l'indice d'un bon système.

La deuxième série de variables a trait plus directement aux résultats de l'évaluation. Il s'agit là de l'impression des directeurs de l'éducation sur l'efficacité du système, du degré d'amélioration du rendement pédagogique selon les surintendants, de l'atteinte des objectifs d'évaluation pour le système et pour les enseignants, et du degré d'amélioration du rendement des enseignants résultant de l'évaluation précédente. On peut les appeler variables finales.

Le type de préparation semble être en rapport avec les résultats. De façon plus particulière, une rencontre personnelle avec la personne à évaluer avant l'évaluation proprement dite entraîne une plus grande satisfaction chez l'enseignant, mais les visites imprévues sont en corrélation négative. La rencontre préliminaire semble donc être un important facteur de satisfaction.

Le deuxième aspect important de la préparation se rapporte à la fixation d'objectifs. Lorsque les objectifs sont fixés à l'avance de façon systématique, les enseignants semblent plus enclins à signaler des améliorations de rendement découlant de l'évaluation.

Sur le plan des buts et des critères d'évaluation, il n'y a que deux caractéristiques qui semblent positivement liées aux résultats de l'évaluation des enseignants. Lorsque les buts sont clairement exposés à l'avance aux enseignants, il y a une corrélation positive avec les variables intermédiaires (satisfaction quant à la forme du rapport, à l'équité des procédures, à la compétence des évaluateurs, au sérieux vis-à-vis de l'évaluation, à l'atteinte des objectifs personnels et à l'amélioration).

La deuxième caractéristique porteuse de satisfaction est le choix de critères portant sur le rendement en salle de classe. Étant donné que presque tous les enseignants ont déclaré que le rendement en salle de classe était un critère de premier ordre, si on l'omet de l'évaluation on compromet sa légitimité aux yeux des enseignants. Cette relation est valable pour les variables intermédiaires, mais n'affecte pas les variables finales.

En ce qui concerne le recueil des données, l'intervention des élèves (cas relativement rare) était positivement liée à l'atteinte des objectifs du système, mais pas à l'impression des enseignants d'avoir amélioré leur rendement. L'observation et les entrevues entretiennent un rapport positif avec les variables tant intermédiaires que finales, mais l'emploi de questionnaires et de documents n'entraîne pas de rapports marqués.

Les notes et suggestions précises sur ce que les évaluateurs ont observé en classe entretiennent un rapport positif marqué, bien que les notes générales et l'examen des plans de leçons n'en produisent aucun. Le recours aux autres genres de renseignements ne semble pas être en rapport avec les résultats du système d'évaluation.

On n'a constaté aucune relation entre le degré de participation des directeurs d'école et les résultats de l'évaluation des enseignants. Par contre, on en a constaté avec l'intervention des surintendants, le nombre des observations en salle de classe et la durée des rencontres suivant les observations.

En ce qui a trait à l'établissement des rapports et au suivi, aucune caractéristique n'entretient des rapports marqués, bien que la tenue d'une rencontre-bilan finale soit en forte corrélation avec le degré d'amélioration signalé. Les rapports comportant des notations sont en corrélation négative avec le degré d'amélioration signalé par les enseignants.

L'élaboration d'un plan d'amélioration, bien que peu fréquent, est en rapport très marqué avec les résultats des systèmes d'évaluation. Elle est également en rapport très marqué avec quatre variables intermédiaires.

L'intervention des enseignants et des directeurs d'école dans l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques entretient un rapport positif très marqué tant avec les variables intermédiaires qu'avec les variables finales.

Directeurs d'école

L'analyse des systèmes d'évaluation des directeurs d'école était la même que pour les enseignants, bien que les variables aient été légèrement différentes. Nous avons pris pour variables intermédiaires la satisfaction des directeurs d'école vis-à-vis de la forme des rapports, de l'équité de l'évaluateur, de l'équité des procédures, de la compétence de l'évaluateur, du sérieux avec lequel le directeur prend l'évaluation et du sérieux avec lequel la prend son évaluateur.

Les variables finales étaient les suivantes : efficacité du système d'évaluation selon les directeurs de l'éducation, degré d'amélioration du rendement des directeurs d'école selon les enseignants, selon eux-mêmes et selon les directeurs de l'éducation.

En ce qui concerne la préparation de l'évaluation, il a clairement été démontré ici aussi qu'une rencontre préliminaire entre l'évaluateur (généralement le surintendant) et le directeur d'école opère un effet positif sur les variables intermédiaires, surtout lorsque la rencontre est d'une durée raisonnable, c'est-à-dire près d'une heure. On n'a constaté aucun rapport de ce genre avec les variables d'efficacité.

Sur le plan des buts et des critères, on a noté deux corrélations. La première : lorsque les buts étaient clairement exposés, il y avait une forte corrélation avec toutes les variables intermédiaires. Un seul critère, la contribution au conseil scolaire, entretenait un rapport avec les variables finales.

Du point de vue du recueil des données, l'intervention des enseignants a l'air d'être un élément utile du système d'évaluation des directeurs d'école. Le recours à l'un des genres de renseignements les plus répandus, soit l'ensemble d'objectifs, n'entretient de rapport positif avec aucune des variables finales. Les autres sources de renseignements n'entretiennent aucun rapport marqué.

Le recours à une équipe d'évaluation est en corrélation avec le sérieux avec lequel les directeurs d'école prennent l'évaluation et avec le degré d'amélioration du rendement des directeurs d'école suite à l'évaluation, selon les directeurs de l'éducation. L'importance de l'intervention des enseignants dans l'évaluation est reliée à plusieurs variables intermédiaires.

Ici aussi, le temps est un élément important. Le nombre de journées passées à recueillir des renseignements est en relation positive avec le sérieux avec lequel les directeurs d'école prennent l'évaluation et avec le sérieux qu'ils attribuent à leurs évaluateurs. La longueur de la rencontre qui suit l'évaluation, s'il y en a une, semble revêtir plus d'importance encore.

Pour ce qui est de l'établissement des rapports, la forme dans laquelle ils sont présentés aux directeurs d'école n'entretient aucun rapport significatif avec les variables intermédiaires ou finales, bien que les rapports comportant des échelles de notation de diverses activités ont un effet négatif sur le sérieux avec lequel les directeurs d'école prennent l'évaluation.

Si l'existence d'une procédure d'appel n'est en corrélation avec aucune des variables, l'élaboration d'un plan d'amélioration du rendement pour les directeurs d'école est en corrélation marquée avec trois variables : la satisfaction vis-à-vis du rapport et de l'équité des procédures et le degré d'amélioration de leur rendement selon les directeurs d'école.

Dans la catégorie de l'élaboration et de la mise en oeuvre des politiques, l'intervention des conseillers scolaires dans l'évaluation des directeurs d'école, bien que rare, était liée de façon positive aux variables d'équité et de sérieux. En gros, il n'y a pas d'autres corrélations marquées dans cette catégorie.

Il ne nous a pas été possible d'effectuer le même genre d'analyse corrélationnelle pour les surintendants et les directeurs de l'éducation, étant donné le faible nombre de conseils scolaires ayant des politiques explicites pour ces deux catégories.

X. Résumé et conclusions

Résumé

Cette étude couvre quatre questions : quelles politiques d'évaluation du rendement des éducateurs les conseils scolaires de l'Ontario ont-ils adoptées? Dans quelle mesure ces politiques ont-elles été mises en oeuvre? Quelles méthodes d'évaluation sont les plus efficaces? Et quels procédés les conseils scolaires ont-ils employés pour élaborer et mettre en oeuvre leurs politiques d'évaluation du rendement?

Pour répondre à ces questions, nous avons demandé à tous les conseils scolaires de l'Ontario de nous communiquer leurs politiques d'évaluation du rendement des enseignants, des directeurs d'école, des surintendants et des directeurs de l'éducation. Nous en avons analysé le contenu pour établir une typologie et avons recensé la fréquence des différents éléments de ces politiques. Nous avons établi une série de questionnaires à partir de cette typologie et les avons distribués dans des écoles de diverses sortes, possédant diverses politiques d'évaluation. Après analyse des données statistiques, nous avons sélectionné huit conseils scolaires devant faire l'object d'études de cas pour fournir les données d'une analyse comparative de l'élaboration, de la mise en oeuvre et de l'efficacité des politiques d'évaluation du rendement.

Nous avons recouru à divers modes d'analyse aux diverses étapes de l'étude. Nous avons calculé la distribution en pourcentage de toutes les caractéristiques figurant dans la typologie des politiques d'évaluation du rendement, pour déterminer les pratiques les plus courantes. Nous avons calculé, pour tous les articles du questionnaire, la répartition des distributions en pourcentage selon le type d'école (élémentaire publique, secondaire publique, et séparée); nous avons ensuite comparé les articles selon les fonctions et la langue d'enseignement. Pour les enseignants et les directeurs d'école, nous avons procédé à une analyse corrélationnelle pour déterminer quelles caractéristiques des systèmes d'évaluation avaient un effet sur les attitudes et le comportement des personnes évaluées. Enfin, nous avons rédigé des comptes rendus de chaque étude de cas et procédé à une analyse comparative.

La typologie dont nous nous sommes servis pour toutes les fonctions comportait cinq grandes catégories : préparation de l'évaluation, recueil des données, établissement de rapports et suivi, évolution des politiques et effets des politiques et des pratiques.

Constatations importantes

1. En novembre 1982, 73 pour cent de tous les conseils scolaires de l'Ontario avaient adopté des politiques d'évaluation des enseignants; 53 pour cent, d'évaluation des directeurs d'école; 42 pour cent, d'évaluation des surintendants; et 36 pour cent, d'évaluation des directeurs de l'éducation.

2. Ces politiques avaient tendance à être de moins en moins précises à mesure qu'on montait dans la hiérarchie; les évaluations basées sur des objectifs, bien que pratiquées à tous les niveaux, l'étaient plus fréquemment pour les postes de niveau hiérarchique plus élevé.

3. Le but principal de l'évaluation à tous les niveaux était le perfectionnement personnel et professionnel; l'évaluation à des fins administratives était un peu plus courante au niveau des directeurs de l'éducation.

4. L'évaluation se faisait le plus souvent par une seule personne à tous les niveaux, sauf à celui des directeurs de l'éducation. Les renseignements provenaient cependant souvent de plusieurs sources. Les politiques précisaient couramment la durée nécessaire au recueil des renseignements pour les enseignants et les directeurs d'école, mais rarement pour les surintendants et les directeurs de l'éducation.

5. Les évaluateurs étaient plus souvent tenus de rédiger des rapports et d'élaborer des plans de suivi pour les enseignants que pour les directeurs d'école et les surintendants et, surtout, que pour les directeurs de l'éducation.

6. Dans la plupart des cas, on suivait d'assez près les politiques dans la pratique; lorsqu'on a constaté des différences, c'était surtout l'impossibilité de suivre un certain calendrier ou d'effectuer le nombre d'observations requises, etc. Les personnes évaluées étaient plus enclines à signaler de telles lacunes que les évaluateurs.

7. Au dire des intéressés, les évaluations leur procuraient d'habitude un sentiment de "bien-être" et leur donnait quelques idées pour s'améliorer. Les surintendants attribuaient à l'évaluation le plus d'effet, les enseignants le moins. Les directeurs de l'éducation constituaient le seul groupe auquel l'évaluation n'apportait aucun sentiment de "bien-être".

8. Voici les caractéristiques des systèmes d'évaluation qui avaient un effet favorable sur l'évaluation des enseignants et des directeurs d'école : rencontre préliminaire, rencontre préliminaire d'assez longue durée, exposé clair des buts de l'évaluation, recours à des notes générales et à des notes sur certaines activités, rapports à plusieurs rubriques, rencontres postérieures à l'évaluation et élaboration de plans. Les caractéristiques qui ont un effet négatif comprennent l'emploi des chiffres d'absentéisme des élèves et les visites-surprises des évaluateurs.

9. Les évaluations des administrateurs, particulièrement des directeurs d'école et des surintendants, étaient perçues comme plus efficaces que celles des enseignants, bien que les politiques soient bien plus précises pour ces derniers. Cette perception découle peut-être du grand nombre d'enseignants que les évaluateurs doivent rencontrer, ce qui risque de les pousser à moins bien s'acquitter de leur évaluation que de l'évaluation des administrateurs.

10. La plupart des répondants préféreraient qu'on se serve de données provenant de sources plus nombreuses pour leur évaluation; les questionnaires d'auto-évaluation avaient la faveur de tous les groupes, mais étaient rarement utilisés en pratique.

11. Les critères d'évaluation portant sur des activités en dehors de la salle de classe n'étaient pas très prisés par les enseignants; les enseignants des écoles séparées et des écoles francophones leur étaient cependant plus favorables que ceux des écoles publiques. On peut faire la même constatation pour les directeurs d'école. Les surintendants et les directeurs de l'éducation trouvaient qu'il faudrait insister davantage sur la connaissance des lois et des règlements dans leur évaluation; les directeurs de l'éducation, quant à eux, trouvaient qu'il faudrait insister davantage sur leur connaissance des écoles et des programmes.

Conclusions

Il n'entre pas dans notre mandat de faire des recommandations en matière de politiques. Nous avons cependant jugé utile d'exposer brièvement certaines des impressions que nous ont laissées nos contacts avec cette somme impressionnante de renseignements pendant une période de plusieurs mois.

Bien qu'il soit évident que la plupart des conseils scolaires de la province possèdent des systèmes d'évaluation formelle, il est moins évident qu'ils s'en servent de façon efficace. Même si l'objectif principal de l'évaluation est d'améliorer l'enseignement, les personnes évaluées n'attestent aucune amélioration particulière. Nous sommes cependant persuadés que les systèmes d'évaluation pourraient être employés plus efficacement sans bouleversement véritable des méthodes actuelles. L'indifférence que ressentent les éducateurs vis-à-vis de leur évaluation pourrait être transformée en un sentiment positif par des mesures aussi simples que l'incorporation dans les politiques et les procédures, pour toutes les catégories d'éducateurs, des éléments principaux dont

nous avons découvert l'importance pour l'obtention de résultats constructifs. Il faudrait porter une attention constante à la formation de toutes les personnes intéressées et à leur acquisition des diverses compétences nécessaires à l'évaluation. La tenue de rencontres, par exemple, n'est pas aussi bien appliquée par tout le monde; c'est pourtant une pratique assez simple qu'il suffirait d'un peu d'attention pour maîtriser.

Bien que l'évaluation exige un travail énorme de la part des administrateurs dans beaucoup de conseils scolaires, nous pourrions difficilement dire que l'on se sert de ces résultats avec beaucoup d'efficacité. Les dossiers du personnel sont remplis de milliers de rapports dont on ne se sert plus, une fois qu'ils sont établis. Pour aider les gens à s'améliorer, on pourrait se servir de l'évaluation pour éclairer les décisions à prendre concernant la modification des objectifs et des structures des conseils.

Ce rapport n'est pas de nature technique et nous avons omis d'y examiner les politiques et procédures d'évaluation des conseillers. Certains conseils scolaires ont pourtant élaboré des politiques de ce genre et nous en avons parlé dans les analyses d'études de cas. De façon générale, cependant, c'est un domaine négligé et les conseillers se sentent également eux-mêmes négligés. Bien que l'évaluation des conseillers pose certains problèmes, étant donné la nature de leur travail, il y a des moyens qui pourraient s'avérer utiles.

L'une des conclusions intéressantes de l'étude veut que l'évaluation, menée intelligemment, même selon les méthodes actuelles, constitue un facteur important du sentiment de "bien-être" du personnel des écoles. Les éducateurs professionnels, comme tout le monde, ont besoin d'être remarqués, et cette conclusion nous fait croire qu'il y a lieu de poursuivre les efforts d'amélioration des systèmes d'évaluation dans tous les conseils.

Beaucoup de conseils de la province ont investi d'énormes ressources et d'énormes efforts dans l'élaboration de systèmes d'évaluation. Certains ont très bien réussi sur certains points, moins bien sur d'autres. Il faudrait prévoir une façon d'échanger les renseignements sur les experiences réussies comme sur les échecs. Et surtout, il faudrait éviter de dissimuler les problèmes ou de s'imaginer que la simple existence d'un système d'évaluation suffit. Nous avons l'intime conviction, après cette étude, que l'évaluation est un processus dynamique et qu'avec la bonne volonté de toutes les parties concernées, y compris le ministère de l'Éducation, elle pourrait devenir l'instrument d'une véritable amélioration de l'enseignement dans la province. Mais cela nécessitera bien des réflexions et des réformes des politiques et des pratiques de la plupart des conseils.